

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ



**ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА**

1/2013

Науковий журнал

*Виходить двічі на рік
українською, російською, англійською, польською мовами*

*До 75-річчя
Івана Андрійовича Зязюна,
доктора філософських наук, професора, академіка НАПН України,
Заслуженого працівника вищої школи УРСР,
кавалера орденів «За заслуги» 1, 2, 3 ступенів і
Золотої медалі Спільки вчителів Польщі,
засновника наукової школи педагогічної майстерності,
директора Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України*

Київ – Хмельницький
2013

Порівняльна професійна педагогіка № 1 (5), 2013 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2013. – 364 с.

*Включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(Наказ МОНМС №54 від 25.01.2013)*

Засновники:

Національна Академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Хмельницький національний університет
Центр порівняльної професійної педагогіки

НАУКОВА РАДА

Голова:

Кремень В. Г. – д. філос. н., проф., дійсний член НАН і НАПН України, Президент НАПН України

Члени:

Гончаренко С. У. – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Зязюн І. А. – д. філос. н., проф., дійсний член НАПН України, директор Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Матвієнко О. В. – д. пед. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет

Ничкало Н. Г. – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, акад.-секр. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих НАПН України

Скиба М. Є. – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, ректор Хмельницького національного університету

Хомич Л. О. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Бідюк Н. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Заступник головного редактора:

Авшенюк Н. М. – к. пед. н., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Відповідальний секретар:

Садовець О. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

Технічний секретар:

Шаран Р. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Іванова С. В. - д. філос. н., проф., дир. ФДНУ "Інститут теорії та історії педагогіки РАО", Державний радник Російської Федерації I класу.

Шльосек Францішек – д. хабіліт., проф., дир. Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, іноземний член НАПН України, голова наукового товариства «Польща – Україна».

Берека В. Є. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Десятов Т. М. – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Жуковський В. М. – д. пед. н., проф., Національний університет «Острозька академія»

Козубовська І. В. – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет

Лещенко М. П. – д. пед. н., проф., Ін-т інформ. технологій та засобів навчання НАПН України

Лук'янова Л. Б. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Огієнко О. І. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Петрук Н. К. – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет

Пушовська Л. П. – д. пед. н., проф., Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Романишина Л. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Семенов О. М. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Торчинський М. М. – д. філол. н., проф., Хмельницький національний університет

*Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17801-6651Р від 29.03.2011*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету
(протокол № 10 від 22.05.13)*



ЗМІСТ

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Лариса Лук'янова ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГІВ У ПОЛЬЩІ.....	7
Евеліна Богів ДІЯЛЬНІСТЬ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ФРН В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ.....	15
Марина Велущак ІСТОРІЯ ТА РОЗВИТОК БІЗНЕС-ОСВІТИ В США	22
Оксана Шийка ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКИХ ТА АВСТРІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ХVІІІ СТОЛІТТІ.....	28
Олена Давиденко СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТАЄМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ (1939–1944 рр.).....	34
Ірина Литовченко ІСТОРІЯ ЗАРОДЖЕННЯ ТЕРМІНА «АНДРАГОГІКА» ЯК СИМВОЛУ НОВОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....	43
Наталія Терьохіна НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	51

**ІНТЕГРАТИВНІ ПРОЦЕСИ
У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Наталія Бідюк СПІВПРАЦЯ ОСВІТНИХ ІНСТИТУЦІЙ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЩОДО РОЗВИТКУ ТА ПІДТРИМКИ ОСВІТИ ЖІНОК У США	58
Лілія Сушенцева ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ	67
Віктор Кириченко, Микола Скиба КОГНІТИВНИЙ КОНСТРУКТИВІЗМ І РІВЕНЬ ІНТЕГРОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ	75



Наталія Авшенюк СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУПЕНЕВИХ ПРОГРАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	84
Олена Ярова ТЕНДЕНЦІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЄВРОСОЮЗУ	93
Василь Білокопитов ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ДЛЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА СТУДЕНТІВ	103
Марія Лещенко, Наталія Бугасова ОСВІТА ІМІГРАНТІВ У ШВЕЦІЇ: ІНТЕГРАТИВНА ПОЛІТИКА.....	110
Тетяна Клочкова ПРОБЛЕМА СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ ЯК ЧИННИКА ВПЛИВУ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ.....	119
Ірина Чистякова ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ МЕРЕЖ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ	127
Оксана Овчарук МІЖНАРОДНІ СТРАТЕГІЇ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА У КРАЇНАХ РАДИ ЄВРОПИ	136
<i>РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ</i>	
Тимофій Десятов КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	145
Жанна Чернякова ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД	154
Катерина Борсук ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА	163
Олена Жижко КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ У МЕКСИЦІ Й ВЕНЕСУЕЛІ	174



Микола Сбруєв МАТРИЦЯ КОМПЕТЕНЦІЙ АДМІНІСТРАТОРІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В АМЕРИКАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	181
--	-----

***ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
У КОНТЕКСТІ КОМПАРАТИВІСТИКИ***

Вячеслав Кудин ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	189
--	-----

Світлана Тезікова СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ США	198
---	-----

Ewa Wiśniewska ISTOTA, GENEZA I FUNKCJE STUDIÓW PODYPŁOMOWYCH	208
---	-----

Наталія Пазюра РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ЯПОНІЇ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	215
--	-----

Олеся Садовець ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ, СПРЯМОВАНИЙ НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ: ДОСВІД США... ..	224
--	-----

Юлія Самойлова ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ США	232
--	-----

Лидія Ламанова СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ НОРМАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГА.....	239
--	-----

Кирил Котун ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОРТФОЛІО У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДІЇ	246
---	-----

Марія Сахно ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У МАГІСТРАТУРІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	256
--	-----

Лариса Мовчан ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В УМОВАХ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ	263
---	-----

Оксана Пришляк ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ.....	269
---	-----



**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ:
ІННОВАЦІЇ ТА ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

- Наталія Мукач**
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ
«МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» В УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЇ, США, УКРАЇНИ 275
- Віра Поліщук**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ
ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... 281
- Андрій Каплун**
СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПІДГОТОВКУ
КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ 288
- Віталій Третько**
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ
МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ..... 296
- Олена Лопутько**
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ..... 307
- Інна Пододіменко**
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ 315
- Яна Проскуркіна**
ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ДО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНИХ ШКОЛАХ США 323
- Світлана Гук**
КВАЛІФІКАЦІЙНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ..... 330
- Михайло Торчинський, Ірина Волошина**
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
З ФОЛЬКЛОРИСТИКИ: УКРАЇНА ТА США..... 338
- Людмила Насіленко**
СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ
В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ..... 345



**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

УДК: 37.013.83 (438)

Л. Б. ЛУК'ЯНОВА, д-р пед. наук, професор
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, М. Київ, 04060, Україна
lukyanova_larisa@list.ru

**ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ
АНДРАГОГІВ У ПОЛЬЩІ**

***Анотація.** Проаналізовано еволюцію категорії «організатор навчання дорослих» та висвітлено сучасну типологію працівників освіти дорослих, представлену у працях польських науковців. Визначено статус її коло професійних обов'язків андрагогів, а також їх завдання і функції на різних етапах розвитку системи освіти дорослих в Польщі. Обґрунтовано необхідність урахування проаналізованих теоретичних положень та пропозицій для розбудови практичної діяльності щодо підготовки організаторів навчання дорослих в Україні.*

Ключові слова: освіта дорослих, андрагог, форми освіти дорослих, компетенції андрагога.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Значне посилення уваги до чинників розвитку системи освіти дорослих, яке відбувається у сучасному соціумі, обумовлює зростаючий інтерес до проблеми підготовки кадрів як гаранта ефективного функціонування цієї системи. Окрім того, нині в освіті дорослих відбувається суттєва трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом. Стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах.

Отже проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, привертає дедалі більшу увагу суспільства й сприяє переосмисленню ролі та функцій викладачів для дорослих у навчальному процесі у зв'язку з різними цільовими, ціннісними установками й віковими особливостями дорослих учнів. За таких умов виникає необхідність, по-перше, чіткого визначення статусу й кола професійних обов'язків викладача, який здійснює навчальну діяльність з різними категоріями дорослого населення; по-друге, розроблення чітких вимог до стандартів підготовки андрагогів, з урахуванням специфіки дорослих, які навчаються, зокрема, їх професійної приналежності, соціального статусу, сімейного стану та ін.

Зауважимо, у педагогічній моделі головною функцією викладача є передавання або трансляція знань, тоді як у межах андрагогічної парадигми викладач стає експертом технології навчання, організатором діяльності суб'єктів навчання, консультантом, співавтором індивідуальної програми навчання, фахівцем, який забезпечує комфортні умови навчання, і тільки вже потім є джерелом знань, умінь і навичок. У цьому сенсі цікавою є позиція російського вченого С. Вершловського, на



думку якого, у системі освіти дорослих викладач є передусім організатором навчання, який поєднує у професійній діяльності й інші функції, виконуючи при цьому три ролі [1, с. 33]:

- «лікаря-психотерапевта» стимулює мотивацію до навчальної і професійної діяльності, зменшує рівень тривожності тих, хто навчається;
- «експерта» володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності, тих хто навчається;
- «консультанта» – володіє методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих.

Водночас, не зважаючи на актуальність та значний теоретичний потенціал сфери освіти дорослих, проблема підготовки педагогічних кадрів для цього освітнього напрямку не була предметом спеціальних досліджень.

У цьому сенсі вивчення досвіду Республіка Польща – країни, відомої давніми традиціями й глибокими напрацюваннями з проблеми освіти дорослих загалом та у сфері підготовки фахівців для навчальної діяльності з дорослими, зокрема, – уявляється доцільним і своєчасним. Слід наголосити, у Польщі проблемі підготовки андрагогів приділяється значна увага, її розглядають як обов'язкову умову успішного навчання дорослих незалежно від предметного змісту їх професійної або іншої діяльності.

Формулювання мети статті. Звернення до досвіду Польщі є важливим з наукової і практичної точок зору, оскільки саме у цій країні сформувалася система підготовки цієї категорії педагогічних кадрів, відслідковується її якість, здійснюються наукові дослідження у цій галузі. У статті ставимо за мету проаналізувати досвід Польщі та виокремити ті ідеї, які можуть бути впроваджені в освітній простір України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, проблему підготовки андрагогів у Польщі вивчали Т. Александр (T. Aleksander), Ч. Банак (Cz. Banach), К. Верещинський (K. Wereszczyński), Е. Весоловська (E. Wesołowska), Дж. Каргул (J. Kargul), Й. Каргул (J. Kargul), С. Качор (S. Kaczor), Л. Копцієвич (L. Korciwicz), М. Марчук (M. Marczuk), Х. Соларчик (H. Solarczyk) та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки організаторів навчання дорослих. Наприклад, системна підготовка й підвищення кваліфікації андрагогів розпочалася ще у 1919 р. в центральному Бюро Курсів для дорослих, яке з часом було трансформовано в Інститут освіти дорослих. Від самого початку діяльність Інституту відбувалася за різними напрямками, зокрема видавничо-методичним, активно розвивалися дорадництво та інструкторські курси.

Проте академічну підготовку андрагогів було започатковано дещо пізніше. у Відкритому університеті Польщі у 1925 р. Це був заклад інноваційного типу, оскільки тут могли навчатися особи, які не отримали атестат про середню освіту. Заклад мав чотири відділи – математично-природничий, політичних й суспільних наук та педагогічний. Саме на педагогічному відділі функціонувала Студія суспільно-освітньої праці, яку очолювала Халіна Радніцка, де й здійснювалася підготовка андрагогів за декількома спеціальностями: систематична освіта дорослих, бібліотекарська й читацька справа, організація культурного життя і опікунської праці.

У польській науковій літературі можна знайти різні підходи до систематизації категорії працівників освіти дорослих. Наприклад, Е. Весоловська вирізняє такі



категорії: андрагог-вчитель; андрагог-аніматор і андрагог-організатор [9, с. 235]. Тоді як М. Марчук, на підставі формалізації освітньої праці, виділяє дві категорії андрагогів:

- вчителі шкільної освіти дорослих;
- вчителі позашкільної освіти дорослих [8, с. 319].

Щодо діяльності першої категорії. Вона, на думку дослідника, має відносно систематичний характер, здійснюваний на формалізованих засадах, з урахуванням усталених організаційно-дидактичних принципів, на основі конкретних навчальних програм, є об'єктом контролю й оцінювання. У другій категорії, до якої належать вчителі шкільної освіти дорослих, М. Марчук здійснює подальший поділ за рівнями й типами навчання [8, с. 319]:

- вчителі стаціонарних (вечірніх) шкіл, організують процес навчання переважно у класово-лекційній системі (характерний для середнього рівня) і лекційно-семінарській (у вищих школах); провідний стиль: експерт – викладач має високий рівень знань, дає вказівки, розпорядження, команди, робить вибір й відповідає за нього;

- вчителі заочних (кореспонденційних) шкіл, організують й керують самонавчанням; провідний стиль: консультант – викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає у розв'язуванні виникаючих проблем;

- вчителі екстернатних шкіл, їх діяльність спрямована на допомогу засвоєння навчальної інформації, визначення джерел знань і наданні консультацій та проведення іспитів; провідний стиль: спостережливий опікун – стимулює до активності, не сварить, у разі потреби дає поради;

- вчитель змінних форм навчання (поєднання стаціонарного з заочним навчанням) – поєднання стилів експерта і консультанта.

Достатньо різноманітною є група працівників позашкільної освіти дорослих. Так, Е. Веселовська виокремлює аніматорів, організаторів, а також лекторів, інструкторів, бібліотекарів, редакторів, рецензентів публікацій з андрагогіки, працівників освітньо-культурної діяльності [9, с. 235]. Конкретизуючи цю класифікацію І. Каргул вирізняє три категорії [5, с. 94]: власне працівники, які саме надихають дорослих на різноманітну артистично-культурну діяльність; інструктори – організують традиційні секції і гуртки по інтересах в будинках культури та аніматори – організатори різноманітних аматорських форм культурної активності, головною метою яких є розвиток активності учасників заходу.

Під іншим кутом зору підходить до класифікації кадрів позашкільної освіти дорослих Тадеуш Александр. Учений пропонує виокремлювати чотири категорії – керівників, інструкторів, організаторів, суспільних діячів. Зокрема:

- керівники освітньо-культурних майданчиків, центрів навчання і підвищення кваліфікації, будинків і осередків культури, бібліотек, які організують різні форми навчання дорослих;

- інструктори – здійснюють конкретну освітню й виховну діяльність з дорослими;
- організатори й реалізатори культурно-освітньої діяльності;

- суспільні діячі (волонтери) різних інституцій і освітніх і культурних майданчиків для дорослих [2, с. 355].

Отже, можна зробити висновок, таке різноманіття типології кадрів освіти дорослих зумовлено професійною діяльністю у різних інституціональних установах, що вимагає наявності специфічних компетенцій, спрямованих на досягнення мети, а



головне через виконання різноманітних завдань і функцій. Саме у цьому сенсі в діяльності андрагогів С. Качор вбачає певний політичний контекст, оскільки вважає, що андрагоги виконують виховну, дидактичну, наукову, суспільно-опікунську, суспільно-діяльницьку та інноваційну функції [4, с. 23].

Аналогічну підхід щодо функцій вчителів дорослих але з урахуванням змін після зламу 1989 р., сформулював Ч. Банах, додавши до їх числа функцію навколишнього середовища і соціалізації [3, с. 56]. Одночасно вчений запропонував розглядати ці функції в сенсі професійних компетенцій, таких як навчання й сприяння розвитку; виховання і самовиховання дорослих учнів; опіки, вирівнювання рівнів навчання; діагностування; ресоціалізації; інноваційно-реформаторській діяльності; співпраці з середовищем проживання і праці; організації власної праці.

Такий узагальнено-директивний підхід до функцій і компетенцій андрагога, як стверджує М. Марчук, не знаходить визнання серед прихильників критичної андрагогіки, які концепцію навчання дорослих та його функції трактують як наслідок моноцентризму, інституціональності, що загалом презентують важливі риси національної системи освіти дорослих, що сприяє певній регуляції, інформації та стандартизації суспільного життя [8, с. 319].

З позиції критичної андрагогіки головне завдання андрагога полягає у підготовці дорослої людини до використання зміненої інформації в життєвому досвіді, допомозі у віднайденні джерел об'єктивізації, у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та особистісних й позаособистісних чинників, що окреслюють цей зв'язок. Більш конкретно з приводу завдань, які покликані виконувати андрагоги, висловлюється М. Марчук. Так, на його думку, професійна діяльність андрагога має допомогти дорослій людині зрозуміти життєву ситуацію, узагальнювати і пояснювати необхідні життєві цілі й компетенції, а також презентувати адекватні програми та шляхи їх реалізації [8, с. 319].

Водночас аналіз функцій педагога-андрагога загалом і у Республіці Польща зокрема, є не можливим без урахування змін в освіті дорослих, що відбувалися під впливом сукупності чинників й віддзеркалювали перебіг соціально-політичних змін. Так, у другій половині ХХ століття й на початку ХХІ (останні 50-60 років) в освіті дорослих Польщі відбувалися суттєві трансформації, що дало підстави для певної її періодизації. Умовно можна виокремити соціалістичний, постсоціалістичний і сучасний періоди.

Перший етап, так званий період «старої культури» освіти дорослих, тривав до політичного зламу 1989 року. Характерними ознаками освіти дорослих цього часу були статичність, однобічність, навчання не спиралося ні на різноманітність форм, ні на їх інноваційність, що мало ідеологічне підґрунтя. Проблема особистості організаторів освіти дорослих не набула належної уваги, а інституції освіти (школи для дорослих, народні й робочі університети) обмежувалися такими формами навчання як вечірня, заочна, екстернат, курсова підготовка.

Наступний етап розвитку освіти дорослих розпочався у Польщі під впливом політичних змін, що відбулися в країні у 1989 році. У цей період освіта відкрилася для суспільних, культурних й технологічних змін. Так, у результаті глибоких структурних перетворень, зокрема звільнення освіти від ідеологічного впливу, виникла нова ситуація, яка торкнулася освіти дорослих, а відтак безпосередньо вплинула і на суб'єктів навчального процесу. Саме у цей період освітній ринок вже



представляли інші організатори освіти дорослих: фундації, співтовариства, суспільні організації, фізичні особи, відповідні осередки.

Аналізуючи зміни, які відбулися в Польщі після 2001 року у сфері реляції між викладачами й учнями, доцільно звернути увагу на дослідження Л. Копцієвич. Автор, спираючись на феміністичну теорію, та ураховуючи вік й гендерні особливості, виокремлює чотири типи особистості вчителя дорослих:

«розчарований патріарх» (старі вчителі), які стоять на позиції довоєнного вчителя – синоніму аутентичного авторитету, відповідному тому часу; негнучкий, «вирваний з контексту», який відчуває приховану відразу, йому нецікава праця з «ненормальним» учнем, в результаті чого страждає його гідність;

«негречний хлопчик» (молодий вчитель) у власному уявленні є привабливим хлопцем, який використовує урок, особисту привабливість з метою «примусити дівчат працювати»; адресатками цієї стратегії є учениці;

«матуся» – це вчителька, яка опікується учнями, найбільш поширений тип жіночого педагогічного авторитету; її стиль є еластичним, чергується з суворістю й розумінням, для учнів це прощення і покарання, поблажливість;

«ввічлива дівчинка» – молода вчителька, уособлює ідеал учениці, яка підтримує учнів, тільки завойовує учнівський авторитет, відіграє подвійну роль – учительки й учениці [6, с. 35–37].

З 2001 року, відбулося активне зростання потреб щодо урізноманітнення форм, оцінювання якості й ефективності навчання, конкуренції цін на навчання, його індивідуалізація.

Доцільно зауважити, що посилення уваги до індивідуалізації навчання дорослих вимагає відповідної кваліфікації педагога-андрагога, який вільно володіє індивідуальними стилями й стратегіями навчання, а відтак зважає на стать, вік, рівень особистісного розвитку учня. Проте усвідомлюючи ці індивідуальні особливості учнів, викладачі не завжди прагнуть їх урахувати на практиці й виправдовують свою бездіяльність загально низьким рівнем знань та здібностей своїх учнів.

Слід наголосити, збільшення кількості й зрості вимоги дорослих учасників освітнього процесу вимагають постійного удосконалення підготовки андрагогів, проте пропозиції у цьому напрямі є обмеженими, в першу чергу фінансові можливості. Так, післядипломна андрагогічна освіта через високу вартість (приблизно 5 тис. злотих) має обмежений попит. Така ситуація, наголошує К. Верещинські, не сприяє професіоналізації цієї професійної групи [10, с. 650–651].

Нині андрагогіка вивчається у межах 150 годинного курсу для студентів педагогічних спеціальностей різних напрямів, які дедалі частіше починають працювати з дорослими. Інша проблема стосується випускників педагогічних навчальних закладів, які здобули освіту за спеціальністю «освіта дорослих/освіта впродовж життя». Нині їм складно влаштуватися на посаду (за виключенням великих міст, наприклад, Варшава) методиста, консультанта, організатора позашкільних форм освіти дорослих в андрагогічних освітніх осередках, проте викладати шкільні предмети вони не мають права.

Як зазначають дослідники, сучасна освіта дорослих у Республіці Польща ще не зовсім готова до цивілізаційних змін, оскільки дуже повільно реагує на ці зміни, концертує увагу на задоволенні традиційних потреб [7, с. 71–76]. У цьому сенсі доцільно звернутися до позиції вчених, які постулюють, що нових учнів мають



навчати «нові вчителі» в «нових осередках соціалізації». «Нові учні», на їх думку, це гетерогенічна група, для якої характерними є дедалі більш складні освітні потреби інструментального, особистісного характеру. У цій групі можна знайти учнів, зацікавлених освітнім товаром високої якості. Освіту вони трактують як тимчасову послугу, якою можна користуватися за будь-якої потреби. Освіта для них не має вартості капітальної, а у певному сенсі це ступень активності, що уможливорює безпосереднє буття у світі «тут і зараз».

Водночас «нові вчителі» покликані виконувати в сучасній освіті функції порадики, аніматора самостійного процесу навчання своїх підопічних. Відмова від функції експерта, передавача знань та перехід до методу навчання-учіння вимагає ґрунтовної педагогічної підготовки, в процесі якої андрагог здобуває необхідні для професійної діяльності компетенції, зокрема предметні, методично-педагогічні, організаторські, суспільно-особистісні, рефлексійні [11, с. 380–381].

Не можна обійти увагою думку польських науковців щодо великої прогалини в андрагогічних дослідженнях стосовно опрацювання моделі андрагога. Нажаль нині, вказує К. Верещиньскі, в Польщі вчителі-предметники, дуже мало обізнані з андрагогічною проблематикою. Саме тому достатньо часто до роботи з дорослими залучаються люди випадкові, непідготовлені, які не усвідомлюють особливості навчальної ситуації [10, с. 650].

Висновки результатів дослідження. Отже, урахуовуючи специфіку освіти дорослих, зокрема велику кількість форм навчання, інтегрованість з суспільними потребами, інший спосіб оцінювання результатів навчання, особливу атмосферу учіння, а також іншу мотивацію, цілі навчання та специфічний спосіб планування процесу навчання, ця проблема аж ніяк не може залишатися поза увагою. Вищезазначене потребує глибокого аналізу й окреслення пропозицій щодо моделі кваліфікації, способу професійної підготовки й перепідготовки професіоналів для роботи з дорослими.

Перспективи подальших розвідок. Перспективами подальших досліджень є детальне вивчення зазначених теоретичних положень та пропозицій, урахування яких надасть можливість розбудовувати практичну діяльність щодо підготовки організаторів навчання дорослих в Україні.

Література

1. Вершловский С. Г. От педагогики к андрагогике / С. Г. Вершловский // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып.1. – С. 33–36.
2. Aleksander T. Ewolucja systemu pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej / T. Aleksander // Edukacja dorosłych w erze globalizmu : materiały IV Zjazdu PTP sekcja II / pod red. E. Anny Wesołowskiej. – Płock, 2002. – S. 351–362.
3. Banach Cz. Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych / Cz. Banach // Edukacja Dorosłych. – 1995, 2. – S. 56.
4. Kaczor S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian / Stanisław Kaczor. – Radom : Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwałego, 1993. – S. 23.
5. Kargul J. Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych : przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej / Józef Kargul. – Wyd. 2 zm. i rozsz. – Wrocław : Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2005. – S. 94.



6. Kopciwicz L. Gender (rodzaj) i druga szansa – feministyczne kontrowersje wokół edukacji dorosłych / Lucyna Kopciwicz // Edukacja Dorosłych. – nr ½. – 2004. – S. 35–53.
7. Malewski M. Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a populizmem edukacyjnego rynku / M. Malewski // Kultura i Edukacja. – 1997. – S. 71–76.
8. Marczuk M. Pracownicy i działacze oświaty dorosłych / M. Marczuk // Wprowadzenie do andragogiki. – Warszawa, 1996. – S. 319.
9. Wesołowska E. A. Stan badań oświaty dorosłych w Polsce / E. A. Wesołowska // Szkoły wyższe a edukacja dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 5. – Toruń, Warszawa, 1995. – S. 235.
10. Wereszczyński K. Potrzeby akademickiego kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych / K. Wereszczyński // Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu. – Płock, 2004. – S. 649–655.
11. Solarczyk H. Podstawowe aspekty rozwoju edukacji ustawicznej w Niemczech / Hanna Solarczyk // Edukacja dorosłych : teoria i praktyka w dobie przemian / pod red. Jana Sarana. – Lublin : Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000. – S. 377–389.

Л. Б. ЛУКЪЯНОВА, д-р пед. наук, профессор
Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины,
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
lukyanova_larisa@list.ru

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ АНДРАГОГОВ В ПОЛЬШЕ

***Аннотация.** Проанализирована эволюция категории «организатор обучения взрослых» и описана современная типология сотрудников образования взрослых, представленные в публикациях польских исследователей. Определен статус и круг профессиональных обязательств андрагогов, а также их задания и функции на разных этапах развития системы образования взрослых в Польше. Обоснована необходимость учета проанализированных теоретических положений и предложений для разработки практической деятельности относительно подготовки организаторов обучения взрослых в Украине.*

Ключевые слова: образование взрослых, андрагог, формы образования взрослых, компетенции андрагога, Польша.

L.B.LUKYANOVA, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
lukyanova_larisa@list.ru

HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF ANDRAGOGUES' TRAINING IN POLAND

***Abstract.** Evolution of the «organizer of adult education» category has been analyzed and current typology of adult educators presented in the works of Polish scientists has been highlighted. The status and the range of professional duties of andragogues as well as their tasks and functions at different stages of adult education development in Poland have been defined. The necessity of taking into consideration analyzed statements and offers for working out practical activities concerning training of adult education organizers in Ukraine has been substantiated.*



Three periods of essential transformation of adult education in Poland – socialist, post socialist and modern ones – have been conventionally singled out. The background of each period has been analyze and on the basis of the changes throughout these periods four personality types of adult educators have been determined.

It has been concluded that taking into account the specificity of adult education, namely a big number of education forms, integration with social needs, ways of learning efficiency assessment, the specific atmosphere of studying, motivation, educational goals, there arises a need of deep analysis and drawing up recommendations for the qualification model, the method of teachers' professional training and professional development for the work with adults. It has been defined that the prospects of further researches in this sphere are detailed study of the analyzed theoretical statements and offers, consideration of which will provide opportunities for organizing practical activity in training adult educators in Ukraine.

Keywords: adult education, andragogue, forms of adult education, competencies of an andragogue, Poland.

Bibliography

1. Vershlovskiy S. H. From pedagogics to andragogy / S. H. Vershlovskiy // *Unyversytetskyi vestnyk*. – SPb., 2002. – Vyp.1. – S. 33–36. (Ukr)
2. Aleksander T. The evolution of system-of-school adult vocational education in a changing socio-economic reality / T. Aleksander // *Edukacja dorosłych w erze globalizmu : materiały IV Zjazdu PTP sekcja II / pod red. E. Anny Wesołowskiej*. – Płock, 2002. – S. 351–362. (Pol)
3. Banach Cz. The functions and tasks of adult education teacher to Polish civilizational challenges / Cz. Banach // *Edukacja Dorosłych*. – 1995, 2. – S. 56. (Pol)
4. Kaczor S. Training and professional development in transition / Stanisław Kaczor. – Radom : Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwałego, 1993. – S. 23. (Pol)
5. Kargul J. Areas of non-formal and informal adult education: evidence for the construction of the theory of lifelong education / Józef Kargul. – Wyd. 2 zm. i rozsz. – Wrocław : Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2005. – S. 94. (Pol)
6. Kopciwicz L. Gender (sort of) and a second chance - feminist controversy about adult education / Lucyna Kopciwicz // *Edukacja Dorosłych*. – nr ½. – 2004. – S. 35–53. (Pol)
7. Malewski M. College education: between rigor and standards dyscyplinowych educational market populism / M. Malewski // *Kultura i Edukacja*. – 1997. – S. 71–76. (Pol)
8. Marczuk M. Pracownicy i działacze oświaty dorosłych / M. Marczuk // *Wprowadzenie do andragogiki*. – Warszawa, 1996. – S. 319. (Pol)
9. Wesołowska E. A. Research status of adult education in Poland / E. A. Wesołowska // *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych*, t. 5. – Toruń, Warszawa, 1995. – S. 235. (Pol)
10. Wereszczyński K. The needs of the academic training of professionals in the field of adult education / K. Wereszczyński // *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu*. – Płock, 2004. – S. 649–655. (Pol)
11. Solarczyk H. Basic aspects of education in Germany / Hanna Solarczyk // *Edukacja dorosłych : teoria i praktyka w dobie przemian / pod red. Jana Sarana*. – Lublin : Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000. – S. 377–389. (Pol)



УДК: 378.14 (430)

Е. І. БОГІВ, викладачМукачівський аграрний коледж, МОН України
вул. Матросова, 32, м. Мукачево, 89600, Закарпатська обл., Україна
evelinb@ukr.net

ДІЯЛЬНІСТЬ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ФРН В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

***Анотація.** Розкрито сутнісні особливості народних університетів у ФРН, їх роль на різних історичних етапах розвитку країни. Висвітлено демократичні традиції народних університетів, закладені до 1933 року й відновлені після Другої світової війни. Проаналізовано перспективний розвиток народних університетів з позиції аналізу динаміки розвитку та планування ймовірних перспектив й способів реалізації досягнень на практиці. Обґрунтовано доцільність вивчення особливостей ефективної діяльності народних університетів ФРН і умов впровадження кращого німецького досвіду в Україні.*

Ключові слова: доросла людина, особистість, освіта дорослих, неформальна освіта, народні університети.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Досвід Німеччини у становленні й розвитку системи освіти дорослих загалом, її неформальної складової, зокрема, народних університетів як вагомих інституцій цієї освітньої сфери, є, на нашу думку, надзвичайно важливим, оскільки конкурентоспроможність промисловості цієї країни, загально визнана якість німецької продукції, фахівці пояснюють високим рівнем професіоналізму робітників і службовців.

Народні університети або Вищі народні школи (Volkshochschulen) є найбільшими державними провайдерами навчальної роботи з дорослими в системі неформальної освіти Федеративної Республіки Німеччина. Дослідження популярності народних університетів серед інших інституцій неформальної освіти для дорослих, показало важливість концепції, що ґрунтується на двох важливих складових. По-перше, доступність навчання як базовий принцип, що залишається незмінним протягом усього періоду існування народних університетів; по-друге, їх призначення полягає у створенні можливостей для формування таких якостей і компетенцій як відповідальність, участь, солідарність, мотивованість, ініціативність, креативність, повага, толерантність, міжкультурна компетентність, емансипація та емпатермент, критичне мислення, інтелектуальна незалежність, що загалом сприяє формуванню демократичної громадянськості в країні.

Так, у матеріалах позачергового засідання Німецької Асоціації народних Університетів (DVV – Deutschland, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschule-Verbandes), що відбулося березня 2011 року підкреслено, що освіта для всіх, незалежно від соціального статусу, статі, рівня освіти та віку, релігії, світогляду, громадянства – є метою існування народних університетів. Ніхто не може бути ігнорованим. На народні університети покладається громадська відповідальність слугувати опорою суспільної інтеграції, позитивного навчання не лише в гомогенних, але й в гетерогенних навчальних групах з різними освітніми потребами.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць з проблеми освіти дорослих свідчить, що нею опікувалися багато дослідників, зокрема В. Вернер, П. Джарвіс, Дж. Кідд, Е. Кінг, С. Кортней, П. Ленгранд, М. Ноулс, А. Роджерс та ін. Окремі аспекти проблеми розкрито у працях вітчизняних і російських вчених – А. Вербицького, М. Громкової, С. Змєйова, О. Кукуєва, А. Марона, Н. Ничкало, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобєда, Н. Протасової А. Сбруєвої, Л. Сігасвої, С. Синенко, Є. Тонконової та ін.

Різні аспекти неформальної освіти дорослих у зарубіжних країнах представлені у вітчизняних дослідженнях Н. Бідюк; Л. Лук'янової, О. Огієнко, О. Чеботарьової та ін. Соціальні аспекти неформальної освіти дорослих висвітлені у працях С. Архипової, О. Жижко, І. Сагун та ін.

Формулювання мети статті. У статті ставимо за мету проаналізувати діяльність народних університетів ФРН в історичній ретроспективі, визначити їх особливості і роль на різних історичних етапах розвитку країни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з вагомих поштовхів, які привели до створення у Німеччині народних університетів, став започаткований датським теологом Н. Грундтвігом (1844) рух народних університетів-інтернатів, що стало спробою робочих просвітницьких товариств у другій половині ІХХ століття залучити до навчання в університетах широкі народні маси через громадські освітні заходи – народні курси або студентські робітничі курси при вищій школі.

Не зважаючи на те, що підґрунтя для створення народних університетів було закладено ще до 1914 року, значний сплеск їх заснування відбувся після першої світової війни. Так, у 1919 році виникло 139 народних університетів, що стало відповіддю на вражену кризою політичну, суспільну й духовну часову ситуацію [3, с. 407]. Сприяння справі народної освіти було зафіксовано у Ваймарській конституції (1919). Поняття «пооява нової ери», «оновлення усіх відносин», пошук «нової людини» та «нової спільноти» [6, с.15] як і намір залучити людей до «розбудови нового суспільства» започаткували нове розуміння освіти, яке могло бути втілене в життя через народні університети як найбільш відповідну для цього інституцію. «Новий напрям», який одночасно стверджувався в освіті дорослих наголошував, що особистість є співвідповідальною за успіх та формування навчального процесу, тому необхідно підтримувати її самостійне мислення й судження.

До прогресивних активітетів в освіті дорослих 20-х р. минулого століття слід віднести «Ляйпцігський напрям». Він відзначався універсальним педагогічним завзяттям, тісним зв'язком народних університетів з комунією й університетськими «Семінарами для вільної народної освіти», які давали можливість для рефлексії та розбудови педагогічної практики. Нове кооперативне розуміння освіти могло втілитись в будинках, гуртожитках та клубах народні університети і «Школі праці».

Падіння Ваймарської Республіки й педагогічні суперечності щодо змісту та методів освіти швидко привели до тимчасового закриття народних університетів. Наприкінці 1932 року в країні налічувалось 216 вечірніх і 81 народний університет-інтернат [6, с. 23]. З середини 1930-х під владою нацистської диктатури провідні позиції в освіті дорослих займала вища школа Фіхте, «Німецька національна школа» й уніфіковані заклади народної освіти з відповідною ідеологічною тематикою курсів [4, с. 205].



Демократичні традиції народних університетів, закладені до 1933 року, були відновлені після Другої світової війни. Відповідно до освітнього розуміння «Нового напрямку», особливого значення набувала політична освіта. Водночас, поруч з відродженням науково-популярних й суспільно-політичних концепцій розроблялись програми для курсів з вивчення іноземних мов, математики, дисциплін для підвищення кваліфікації, наприклад, бухгалтерський облік, стенографія, машинопис, креслення, що надавало навчання у народних університетах прагматичного характеру [6, с. 33]. Такий безконфліктний розвиток відбувався спочатку в усіх чотирьох окупаційних зонах однаково, проте, після заснування двох держав на території Німеччини (ФРН і НДР) з різними проявами та наслідками.

У ФРН на початку 90-х р. XX ст. вже існувало понад 1000 народних університетів, що у свою чергу призводило до виникнення конфліктів серед цих навчальних закладів, зокрема з приводу вирівнювання програм. Вирішальних імпульсів дискусіям про нову сутність народних університетів надавало, на думку Е.Шульца, створення у цей час шерегу асоціацій, які опікувалися народними університетами. Наприклад, у 1953 році було засноване Німецьке об'єднання народних університетів (DVV). У 1954 році – Об'єднання народних університетів великих міст, у 1957 році – Педагогічний відділ Німецького об'єднання народних університетів (PAS des DVV) – нині Німецький інститут освіти дорослих (DIE). У 1960-х рр. ці дебати знайшли відображення у понятті «реалістичний поворот». Вони «викликали ще більшу зацікавленість в суспільних змінах», що, у свою чергу, відобразилося в програмах організації вільного часу й вивчення іноземних мов для подорожей і професії та в чітко акцентованій актуально-політичній освіті [7, с.37- 38].

У 1963 році у пояснювальній записці «Місце й завдання народних університетів» Німецьке об'єднання народних університетів вперше ґрунтовно сформулювало їхню сутність. У редакції 1966 року підкреслювалось: «НУ повинні надавати допомогу в орієнтації та виробленні власної думки й поглядів, в систематичному навчанні й особистій діяльності» [7, с. 40]. Подальшими віхами розвитку Німецького об'єднання народних університетів стало заснування у 1969 році «Фахового відділу освіти дорослих в країнах, що розвиваються» (нинішній DVV international) й у 1973 році Інституту Адольфа Грімме. Поняття «пожиттєва освіта» й «професійність» основного педагогічного персоналу, й зокрема закони про продовжену освіту 1970-х рр. стали не лише виразниками громадських сенсифікованих дебатів з освіти дорослих, але й значно підштовхнули розвиток її професійності. З 1966 по 1978 роки кількість курсів і їх укомплектованість відвідувачами майже подвоїлась, кількість навчальних годин майже потроїлась [2, с. 43]. Частка жіночого складу зросла до 1980 на дві третини. Найбільшою популярністю в кінці 1980-х користувались курси з електронної обробки інформації та охорони здоров'я. Зміст програм характеризувався «нахилом до буденного життя, власного життєвого простору й розвитку особистості загалом» [7, с. 49].

З самого початку народні університети в радянській окупаційній зоні, а згодом і у Німецькій Демократичній Республіці (НДР) підлягали державній регламентації щодо необхідності отримувати дозвіл на рамкове (типове) навчальне планування.

Співпраця народних університетів з «Новим рухом» (Neue Richtung) не лише не вдалась, але й була призупинена. Поруч з централізацією відбувалось «посилення



навчального характеру народного університету» й «створення нової соціалістичної еліти», що найвиразніше позначилось на розриві з Веймарською традицією [5, с. 144, 152]. Лекції та курси на суспільно-політичну, природничу й технічну тематику мали складати принаймні 80 % годин навчального плану. Відвідування таких курсів було підготовкою до навчання в університеті або технічній вищій школі. На підприємствах і в сільській місцевості були відкриті представництва народних університетів.

Як вказує К. Орельт, на початку 50-х р. XX ст. у НДР функціонувало близько 220 народних університетів, в яких курси професійної підготовки склали 40-50 % від сукупної тематики [5, с. 174].

Весняний план 1951/55 навчальних років ознаменувався незначним реверсуванням. Відповідальність за курси професійної підготовки покладалась на Вільну німецьку профспілку (FDGB) в той час як загальноосвітні курси на підприємствах передавались у відомство народних університетів [5, с. 187]. Ідеологічна, культурна й загальна освіта набули таким чином певної ваги, хоча народні університети втратили свою тогочасну домінуючу позицію в освіті дорослих НДР. Постанова Ради міністрів 1956 року ввела нове перепрофілювання: народні університети стали «вечірніми загальноосвітніми середніми школами НДР. З можливістю надолуження навчання й закінчення 8, 9, 10, 11 й 12 класів, їм було надано повноваження закладів для «другого шляху здобуття освіти» – одержання атестату про середню освіту в системі вечірнього навчання без відриву від роботи. Після введення обов'язкової десятирічної освіти (до 1970 року) потік потенційних учнів неминуче зменшився. Відповідно, освітні пропозиції, які підвищували культурний рівень суспільства, знову мали зрости. Пріоритет надавався «навчальним курсам з поглибленням загальної освіти, вступу до спеціальних галузей наукознавства й інших сфер культурного життя трудящих» [5, с. 211], зокрема: іноземні мови, культурно-естетичні теми, питання родинних й шлюбних взаємостосунків, міжгенераційних зв'язків, охорони довкілля, здорового способу життя, наприклад, «Виховання особистості в умовах соціалізму», «Соціалістичне право». До розпаду НДР народні вищі школи виконували роль «центрів загальної освіти дорослих». Той факт, що в НДР у період 1956-1979 рр. понад 25000 громадян здобували середню освіту й близько 60000 склали екзамени на атестат зрілості, може вказувати на те, що, незважаючи на всі нормування, регламентації й ідеологізацію, в народних університетах проводилася плідна освітня робота. Після мирної революції 1989 року та пов'язаних з нею трансформаційних і ліквідаційних процесів часто поставало запитання: «Чи існує ще взагалі вища народна школа?». Ангажована підтримка нових можливостей і викликів знову надавала НУ – як і в старих федеральних землях гнучкого характеру [8, с.182].

Вже у 1990 році між західними й східними народними університетами були встановлені численні контакти, а у 1997 році у нових федеральних землях було засновано п'ять нових федеральних об'єднань. Комуналізація та нові концепції програмних пропозицій були надзвичайно важливими заходами у східних народних університетах, де повне або часткове елімінування «другого шляху здобуття освіти» (Zweiter Bildungsweg) розцінювалось як найбільш радикальні зміни.

Видатними подіями в історії об'єднання народних університетів у 1997 році стали: набуття Німецьким інститутом освіти дорослих (DIE) статусу юридичної особи, перетворення Інституту Адольфа Грімме у товариство з обмеженою



відповідальністю (GmbH) й перетворення Головного відділу складання іспитів вищих народних шкіл на товариство з обмеженою відповідальністю «Тестові системи в продовженій освіті» (WBT-Weiterbildungs-Testsysteme GmbH) (з 2006 року). Через півтора десятка років принципи та методи роботи нову зазнали суттєвих змін. Народні вищі школи як навчальні організації постійно прагнуть до оновлення свого профілю: як змістової компоненти навчання так і в сфері управління виробництвом, професіоналізації, оцінки та забезпечення контролю якості.

Водночас, перспективний розвиток народних університетів, на думку сучасних аналітиків у галузі освіти дорослих, залежатиме від того, наскільки вдасться «проаналізувати їхню нинішню динаміку розвитку, і, виходячи з цього, спланувати ймовірні перспективи розвитку та подбати про способи щодо їх реалізації» [1, с.118].

Зазначимо, що найбільш потужним об'єднанням у сфері освіти дорослих на європейському просторі є Німецьке об'єднання народних університетів (DVV), яке спонукає федеральні об'єднання народних університетів й окремі народні університети як центри продовженої освіти й надання освітніх послуг спрямовувати свій потенціал на актуальні виклики сучасного суспільства знань.

Нині народні університети надають дорослим громадянам Німеччини можливість здобуття додаткової освіти від професійно-орієнтованих програм до курсів культурної, політичної тематики й дозвіллевих заходів. Щорічно кількість учасників навчальних курсів у народних університетах ФРН нараховує понад 10 млн. осіб.

Створена у 1935 році Німецька асоціація народних університетів для представлення інтересів 16 земельних асоціацій, об'єднує нині понад 1000 народних університетів. На сьогодні регіональні бюро народних університетів працюють в Ташкенті, Мехіко, Конакрі, Адис-Абебі, Кейптауні, а також 15 проектних бюро у різних країнах світу, зокрема, Албанії, Боснії, Чорногорії, Вірменії, Грузії та ін. У 2010 році регіональне бюро народних університетів відкрилося і в Україні.

Висновки результату дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином можна зробити висновок, що, оскільки система освіти дорослих в Німеччині є достатньо ефективною, а народні університети становлять її вагомий складову, проблема організації, ефективної діяльності народних університетів, а також виявлення умов впровадження кращого німецького досвіду цього освітнього напрямку, є для України надзвичайно перспективною для подальшого поглибленого вивчення.

Література

1. Aengenvoort U. Wohin – Perspektiven der Volkshochschulen / U. Aengenvoort // Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Geschichte-Geschichten-Gesichter. Ein halbes Jahrhundert Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn. – 2003. – S. 118–125.
2. Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. – Bonn, 1978. – S. 43.
3. Dohmen G. Volkshochschulen / G. Dohmen // Handbuch Erwachsenenbildung. – Opladen : Leske + Budrich, 1994. – S. 407–413.
4. Keim W. Leipziger Erwachsenenbildung unter der Nazi-Diktatur – ein vergessenes Kapitel / W. Keim // Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. – Leipzig : Pro Leipzig, 2007. – S. 97–123.
5. Opelt K. Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung / K. Opelt. – Opladen : Leske + Budrich, 2004. – S. 144–211.



6. Oppermann D., Rohrig P. 75 Jahre Volkshochschule / D. Oppermann, P. Rohrig. – Bad Heilbronn : Verlag Julius Klinkhardt, 2004. – S. 15–33.
7. Schultz E. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 39 / E. Schultz. – Bonn : IIZ, DVV, 2003. – S. 37–49.
8. Sprink R. Die Volkshochschule Leipzig zwischen 1986 und 1994 – Transformationen einer lernenden Organisation / R. Sprink // Gestalt und Ziel. Beiträge und Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. – Leipzig : Pro Leipzig, 2007. – S. 165–183.

Э. И. БОГИВ, преподаватель

Мукачевский аграрный колледж, МОН Украины
ул. Матросова 32, г. Мукачево, 89600, Закарпатская обл., Украина
evelinb@ukr.net

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАРОДНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ ФРГ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

***Аннотация.** Раскрыты особенности народных университетов в ФРГ, их роль на разных исторических этапах развития страны. Описаны демократические традиции народных университетов, заложенные до 1933 года и обновленные после второй мировой войны. Проанализированы перспективы развития народных университетов с позиции анализа динамики развития и планирования перспектив и способов реализации достижений на практике. Обоснована целесообразность изучения особенностей эффективной деятельности народных университетов ФРГ и условий внедрения лучшего немецкого опыта в Украине.*

Ключевые слова: взрослый человек, личность, образование взрослых, неформальное образование, народные университеты.

Е.І.ВОНІВ, lecturer

Mukachevo Agrarian College, Ministry of Education and Science of Ukraine
32 Matrosova Str., Mukachevo, 89600, Zakarpatska region, Ukraine
evelinb@ukr.net

ACTIVITIES OF NATIONAL UNIVERSITIES IN GERMANY: HISTORICAL RETROSPECTIVE REVIEW

***Abstract.** Essential features of national universities in Germany and their role at different stages of the country's development have been highlighted. Democratic traditions of national universities, set up in 1933 and restored after the Second World War, have been described. Prospects of national universities' development from the perspective of the analysis concerning dynamics of development and planning possible perspectives and ways of their achievements' implementation in practice have been defined. Expediency of studying the peculiarities of effective activities of people's universities in Germany and conditions of implementing the best German experience in Ukraine has been substantiated.*

It has been noted that the most powerful association in the field of adult education in the territory of Europe is German Association of People's Universities (DVV), which urges federal associations of people's universities and separate people's universities as the



centers of lifelong education to direct their potential at the actual challenges of a modern society of knowledge. It has been defined that the perspective development of these universities will depend on the extent of experts' ability to analyze their development dynamics and to plan possible trends and ways of their realization. It has been concluded that taking into consideration positive German's experience in the field of adult education would be very fruitful for the Ukrainian educational practice.

Keywords: adult person, adult education, informal education, national universities.

Bibliography

1. Aengenvoort U. Where - Perspectives of Adult Education / U. Aengenvoort // Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Geschichte-Geschichten-Gesichter. Ein halbes Jahrhundert Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn. – 2003. – S. 118–125.
2. German Adult Education Association (Ed.): position and function of the community college. – Bonn, 1978. – S. 43.
3. Dohmen G. Community colleges / G. Dohmen // Handbuch Erwachsenenbildung. – Opladen : Leske + Budrich, 1994. – S. 407–413.
4. Keim W. Leipzig Adult Education under the Nazi dictatorship - a forgotten chapter / W. Keim // Gestalt und Ziel. Beitrage zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. – Leipzig : Pro Leipzig, 2007. – S. 97–123.
5. Opelt K. Community college in the SBZ / GDR. Historical source analysis for structure formation / K. Opelt. – Opladen : Leske + Budrich, 2004. – S. 144–211.
6. Oppermann D., Rohrig P. 75 years of Community College / D. Oppermann, P. Rohrig. – Bad Heilbronn : Verlag Julius Klinkhardt, 2004. – S. 15–33.
7. Schultz E. International Perspectives in Adult Education 39 / E. Schultz. – Bonn : IIZ, DVV, 2003. – S. 37–49.
8. Sprink R. The folk high school in Leipzig 1986-1994 - transformations of a learning organization / R. Sprink // Gestalt und Ziel. Beitrage und Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. – Leipzig : Pro Leipzig, 2007. – S. 165–183.



УДК: 378+37.014.5 (73)

М. Я. ВЕЛУЩАК, аспірант

Хмельницький національний університет, МОН України

вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна

marina_velyschak@mail.ru

ІСТОРІЯ ТА РОЗВИТОК БІЗНЕС-ОСВІТИ В США

***Анотація.** Проаналізовано основні етапи розвитку бізнес-освіти в США. Виокремлено ключові події в її історії відповідно до основних етапів становлення й розвитку галузі вищої освіти в США. На підставі теоретико-методологічного аналізу розвитку бізнес-освіти США конкретизовано сутність понять «економічна освіта» й «бізнес-освіта», їх специфіку в США.*

У ході дослідження вивчено й охарактеризовано сучасні тенденції розвитку вищої та бізнес-освіти в США. Перспективним напрямом подальших досліджень визначено вивчення особливостей змісту предметного наповнення навчальних програм бізнес-освіти США.

Ключові слова: бізнес-освіта, економічна освіта, магістр з ділового адміністрування, навчальні програми.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах глобалізації міжнародних економічних та фінансових зв'язків, формування інформаційного суспільства більшість країн світу переходить до ринкової економіки, демократизації та інформатизації суспільства, що створює якісно нову ситуацію у сфері економічної освіти. Система економічної освіти є важливим фактором економічної соціалізації людей, засобом розвитку та підвищення якості людського капіталу. Вона формує економічну культуру, піднімає буденні уявлення про економічне життя на науковий рівень, розвиває практичні уміння та навички. Слід зазначити, що бізнес-освіта є найдинамічнішим сегментом ринку. Стрімкому розвитку цієї галузі послуг сприяли ринкові відносини, гостра потреба в ефективному управлінні, вимушений перехід наукових та інженерних кадрів у бізнес. Річний обіг ринку бізнес-освіти у світі складає близько 100-200 млрд. доларів. Провідні оператори відзначають збільшення власних прибутків і постійну появу нових конкурентів.

Сполучені Штати Америки є всесвітньо визнаним лідером економічної та бізнес-освіти, тому вивчення американського досвіду підготовки економічних кадрів набуває актуальності для України в умовах переходу вітчизняної економіки на інноваційний шлях розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що вища економічна та бізнес-освіта США була предметом всебічного вивчення в численних дослідженнях американських учених. Історії становлення й розвитку американської економічної та бізнес-освіти присвячено роботи С. Ааронсон, Л. Бартолома, С. Кохлера, Дж. ЛаБердж, Т. Марчиза. Сучасний стан цієї галузі освіти в США досліджують Т. Бучхолц, Т. Давенпорт, Л. ДеАнжело, Д. Джонстоун, Дж. Зіммерман, Н. Какареллі, С. Крейнер, Х. Леавіт, Х. Мінтсберг, Дж. Сігфрід, Дж. Скотт. Методичні аспекти підготовки вищих кадрів економічного



профілю в США відображено в працях У. Беккера, М. Векріса, Р. Гемінхардт, Р. Егарвела, Дж. Карлсона, А. Катца, Б. Колліса, що дають уявлення про тенденції розвитку американської економічної та бізнес-освіти в сучасних умовах. Так, питання організації, управління та фінансування вищої освіти в США, її сучасні характеристики розглядають Ю. Алферов, Б. Вульфсон, Е. Каверіна, А. Карташевич, С. Омельчук, О. Піскунов, С. Степаненко, Т. Чувакова; тенденції розвитку вищої освіти в США розкрито в роботах Н. Балацької, Б. Вульфсона, Ю. Краснова, О. Мороза, О. Романовського; Економічна і бізнес-освіта США вивчалась дослідниками в таких напрямках: проблеми організації, управління та міжнародної співпраці у сфері бізнес-освіти (Л. Євенко), соціологічний аспект економічної освіти в школах США (С. Пястолов), стан економіки як навчального предмета в коледжах та університетах США (Т. Суспіцина).

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у висвітленні розвитку й становлення бізнес-освіти в США. Тема економічної та бізнес-освіти США вивчена ще недостатньо незважаючи на те, що різні аспекти американської вищої освіти привертати увагу багатьох учених. Саме тому історія розвитку та становлення бізнес-освіти в США потребує детальнішого вивчення для подальшої оптимізації змісту й розвитку освітніх технологій економічної підготовки у вітчизняному освітньому просторі

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі теоретико-методологічного аналізу розвитку бізнес-освіти США конкретизуємо сутність понять «економічна освіта» й «бізнес-освіта», їх специфіку в США. Бізнес-освіта має прикладний характер і надається бізнес-школами, які готують менеджерів для роботи в малому бізнесі, у фірмах, корпораціях. Економічна освіта більш теоретизовано передбачає оволодіння економічними законами у всіх сферах економічного життя суспільства й надається в університетах, що готують кадри переважно для роботи в державних структурах та відомствах

Перша школа бізнесу, Школа економіки і фінансів Уортона (Wharton School of Finance and Economy) в США була заснована 1881 року. Будучи успішним підприємцем, Джозеф Уортон відчув необхідність не просто в працівниках, а в кваліфікованих фахівцях у сфері економіки і фінансів, саме тому він запропонував заснувати школу бізнесу в Пенсільванському університеті (University of Pennsylvania), що і започаткувало бізнес-освіту в США. За першою бізнес-школою стали з'являтися й інші [4, с. 705]. У 1908 році було засновано Гарвардську бізнес школу (Harvard Business School), першу університетську школу бізнесу, що сприяло інтеграції бізнес-освіти в систему вищої освіти США. Саме в Університеті Гарварда вперше започаткували ступінь магістра з ділового адміністрування (master's degrees in business administration) [2]. Ступінь магістра з ділового адміністрування став популярним серед людей, які вже мали ступінь бакалавра та деякий досвід роботи і прагнули досягти кращого кар'єрного росту. Претенденти повинні були подати на розгляд резюме, рекомендаційний лист, результати тесту (GMAT or GRE). Слід зазначити, що необхідності в ступені бакалавра з ділового адміністрування не було [4, с. 707]. 1920 року в коледжі торгівлі та політики (The College of Commerce and Politics) при університеті Чикаго (University of Chicago) було започатковано ступінь доктора (PhD) з бізнесу [3].

Уже 1922 року кількість бізнес-шкіл в Америці перевищувала 140. Існуючі на той час бізнес школи пропонували студентам для вивчення такі дисципліни:



- бухгалтерський облік;
- аудит;
- маркетинг;
- економіка;
- управління персоналом;
- фінанси [4, с. 708].

Набула значущості економічна грамотність суспільства, яка тоді розглядалась як важливий чинник соціально-економічного розвитку країни, тому економічні й бізнес-дисципліни впроваджувались у програми загальноосвітніх шкіл і усіх ВНЗ незалежно від профілю факультету та спеціальності. Той факт, що 10 відсотків випускників з усіх університетів і коледжів в США вивчали бізнес, свідчить про популярність цього предмета. Вперше практичні навчання бізнесу було започатковано в коледжі торгівлі та політики (The College of Commerce and Politics) при Чиказькому університеті (University of Chicago) [3].

Після першої світової війни навчальні програми в бізнес-школах дещо змінилися. Для вивчення були запропоновані нові дисципліни такі, як маркетинг, менеджмент, взаємовідносини між роботодавцем і працівником.

Відсутність наукової роботи у бізнес-школах призвела в 30-40-і роки ХХ ст. до кризи підготовки педагогічних кадрів для бізнес-освіти, її якість знизилася. Саме тому після другої світової війни бізнес-освіта в США зазнає нищівної критики. Більшість навчальних програм критикували за відсутність ясності та зв'язку між навчальними дисциплінами. 1954 року були опубліковані звіти управління освіти, які згодом мали великий вплив на подальший розвиток бізнес-освіти. Було запропоновано, що освіта в бізнес-школах повинна стати більш академічною, тобто більш широко використовувати науку задля вирішення проблем в управлінні бізнесом [4, с. 710]. 1959 року було проведено реформу Гордона-Хауелла, в результаті якої бізнес-школи почали робити наголос на розвитку організаційних навичок, умінні вирішувати різнопланові проблеми і на соціально конструктивній поведінці майбутніх бізнесменів, підвищили вимоги до абітурієнтів, викладацького складу, посилили систему контролю й оцінювання знань студентів. У бізнес-школах були започатковані наукові дослідження. На основі аналізу літературних джерел встановлено, що реформа Гордона-Хауелла виявилася головним чинником у становленні сучасної системи бізнес-освіти з її навчальними планами, педагогічними методами та адміністративною структурою ВНЗ [1, с. 15]. Цей період можна описати як період реформування структури вищої економічної та бізнес-освіти, появу нового типу навчального закладу – університетської школи бізнесу, збільшення фінансування наукових досліджень у сфері економічних наук та вищої освіти, гуманітаризацію освіти. Слід зазначити, що програма магістра з ділового адміністрування (МВА) розширюється, щоб стати флагманом американських бізнес-шкіл. Однак протягом багатьох років програми МВА були суто американською системою освіти. Лише 1967 року бізнес-школи виникли у Великобританії, а потім поширилися й в інших країнах Європи [3]. У той же час навчання в бізнес-школах здійснювали методом кейсів (case method), який був запропонований у Гарвардській бізнес-школі (Harvard Business School). Метод кейсів – це інтерактивний метод навчання, який базувався на аналізі реальних бізнес-завдань, або так званих «кейсів» [2].



У 60-і роки ХХ ст. у зв'язку зі зростанням малого бізнесу в США до програм підготовки економічних кадрів включено дисципліни «Підприємництво» та «Малий бізнес», що стало важливою педагогічною інновацією.

З 80-х років ХХ ст. настає революційно новий етап у розвитку бізнес-освіти США, коли у ВНЗ і в світі бізнесу з'являються перші персональні комп'ютери. У нових педагогічних умовах переглянуто зміст програм підготовки економічних кадрів та викладачів економічних дисциплін.

Із середини 90-х років у зв'язку з розвитком системи електронної комунікації та появою мережі Інтернет бере початок процес зміни парадигми вищої економічної та бізнес-освіти в США. Акцент в освіті тепер зміщується з викладання на вивчення. Педагог розглядається не як носій знань, а як координатор навчального процесу. В освітній процес упроваджуються елементи дистанційного навчання. Ідеї безперервної освіти й рівного доступу до знань дістають усе більшу підтримку. Нова парадигма бізнес-освіти США викликала зміну методології та практики організації навчального процесу, зумовила появу нових тенденцій у розвитку цієї галузі освіти [1, с. 18].

Тенденції розвитку вищої економічної та бізнес-освіти США в сучасних умовах свідчать про підвищення значущості економічної грамотності американського суспільства, посилення уваги до вищої економічної та бізнес-освіти з боку уряду, громадськості й керівництва вищих навчальних закладів, а також про збільшення потреби США в кваліфікованих кадрах економічного профілю.

Сьогодні існує 506 бізнес-шкіл в США, з них 453 пропонують МВА [5]. Основна причина, чому студенти хочуть одержати МВА, – це реальна перспектива підвищення заробітної плати, а також відкриття нових можливостей у кар'єрі. Зарплата випускників МВА досягає \$60-90 тисяч у рік. Якісна програма, розвиваючи особисті навички студентів і в той же час розширюючи їхні знання у сфері управління в контексті глобального бізнесу, дозволяє розширити перспективи майбутньої кар'єри, виявити професійний потенціал. Багато студентів, які одержують МВА, розглядають свою кваліфікацію як своєрідний «пропуск» для того, щоб зайняти високу посаду у великій компанії.

У США на сучасному етапі кожен громадянин суспільства, незалежно від рівня освіти, віку й отриманої професії, зобов'язаний бути економічно грамотним; природною потребою особистості має стати безперервне навчання упродовж усього життя.

Висновки результатів дослідження. У результаті дослідження вивчено процес розвитку американської бізнес-освіти і виокремлено ключові події в її історії відповідно до основних етапів становлення й розвитку галузі вищої бізнес-освіти в США. Перша школа бізнесу, Школа економіки і фінансів Уортон (Wharton School of Finance and Economy) в США була заснована 1881 року. 1908 року було засновано Гарвардську бізнес-школу (Harvard Business School), першу університетську школу бізнесу, що сприяло інтеграції бізнес-освіти в систему вищої освіти США. 1959 року реформа Гордона-Хауелла виявилася головним чинником у становленні сучасної системи бізнес-освіти з її навчальними планами, педагогічними методами та адміністративною структурою ВНЗ. Тенденції розвитку вищої бізнес-освіти США в сучасних умовах свідчать про підвищення значущості економічної грамотності американського суспільства, посилення уваги до вищої економічної та бізнес-освіти з боку уряду, громадськості й керівництва вищих навчальних закладів, а також про збільшення потреби США у кваліфікованих кадрах економічного профілю.



Перспективи подальших розвідок. Дослідження особливостей змісту предметного наповнення навчальних програм бізнес-освіти США, виявлення критеріїв оцінювання якості підготовки магістрів економічного профілю в системі вищої освіти США.

Література

1. Ільїна В. Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки в сучасних умовах. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Ю. Ільїна. – Я., 2009. – С. 3–20.
2. The History of Business Education [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.businesshistory.com/mgt._educ._&_learning.php>.
3. The history of college business education [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/Bre-Cap/Business-Education.html>>.
4. Rolv Petter Amdam. Business Education: The Oxford Handbook of Business History. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2008. – P. 678–710.
5. Business school data trends and 2012 list of accredited schools [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aacsb.edu.php>>.

М. Я. ВЕЛУЩАК, аспірант

Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
marina_velyschak@mail.ru

ИСТОРИЯ И РАЗВИТИЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В США

Аннотация. Проанализированы основные периоды развития американского экономического и бизнес-образования, выделены и описаны ключевые события, предопределившие современное состояние этой отрасли образования в США. На основании теоретико-методологического анализа развития бизнес-образования США конкретизирована сущность понятий «экономическое образование» и «бизнес-образование», их специфика в США. В ходе исследования изучены и охарактеризованы современные тенденции развития высшего и бизнес-образования в США. Перспективным направлением последующих исследований обозначено изучение особенностей содержания предметного наполнения учебных программ бизнес-образования США.

Ключевые слова: экономическое образование, бизнес-образование, магистр делового администрирования, учебные программы.

М.Я. VELUSHCHAK, postgraduate student

Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
marina_velyschak@mail.ru



HISTORY AND DEVELOPMENT OF BUSINESS EDUCATION IN THE USA

Abstract. *The main stages of business education development in the USA have been analyzed. The main facts and events of business education development in the history of higher education of the USA have been highlighted. On the basis of theoretical and methodological analyses the essence of «economic education» and «business education» concepts has been concretized. In the course of research modern tendencies of business education development have been studied and characterized. It has been defined that the prospective trend of further research is the study of peculiar subject content of business-education syllabi in the USA.*

It has been defined that the first business school (Wharton School of Finance and Economy) in the United States was founded in 1881. In 1908 Harvard Business School was established, the first university school of business, which promoted the integration of business education into higher educational system of the U.S. In 1959 Gordon-Howell's reform was a major factor in the formation of modern system of business education with its curricula, teaching methods and administrative university structure. Nowadays, tendencies of development the U.S. higher business education show increasing importance of economic literacy of American society. It has been defined that the great attention is paid to higher economic and business education from the government, public and administration of higher educational institutions. The U.S. demand for qualified personnel of economic profile has increased gratefully.

Keywords: business education, economic education, master of business administration, curricula.

Bibliography

1. Ilina V. Yu Formation and development of higher economic and business education United States under current conditions. : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / V. Yu. Ilina. – Ya., 2009. – S. 3–20.
2. The History of Business Education [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.businesshistory.com/mgt._educ._&_learning.php>.
3. The history of college business education [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/Bre-Cap/Business-Education.html>>.
4. Rolv Petter Amdam. Business Education: The Oxford Handbook of Business History. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2008. – P. 678–710.
5. Business school data trends and 2012 list of accredited schools [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aacsb.edu.php>>.



УДК: 378.1 (430+436) "17"

О. І. ШИЙКА, викладач

Львівський техніко-економічний коледж Національного
університету «Львівська політехніка», МОН України
вул. Пасічна 87, м. Львів, 79032, Україна
shyyka@rambler.ru

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКИХ ТА АВСТРІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У XVIII СТОЛІТТІ

***Анотація.** Розглянуто особливості розвитку німецьких та австрійських університетів у XVIII столітті. Основною характерною рисою модернізованих німецьких та австрійських університетів епохи Просвітництва визначено активне втручання держави у їхню життєдіяльність. Як приклад такого позитивного впливу описано університети німецьких міст Галле та Геттінгена. Проаналізовано досвід модернізації австрійських університетів у XVIII столітті, визначено його основні недоліки та переваги.*

Ключові слова: університет, Просвітництво, королівство Пруссія, Австрійська монархія, реформи університетської освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін в політичному, економічному й соціальному житті нашої держави. Саме тому останніми роками відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня світових стандартів. У зв'язку з цим заслуговує на увагу детальне та усестороннє вивчення розвитку європейської системи університетської освіти в ранній період Нового часу. Саме тоді європейська система університетської освіти зберігалась ще у середньовічному «варіанті», проте поряд із різного роду кризовими явищами відбувалися процеси трансформації та впровадження прогресивних змін, що дозволяє твердити про її еволюцію. Вивчення цього масиву історичного досвіду буде мати позитивне значення для поглиблення знань у галузі теорії і практики розвитку університетської освіти.

У цьому контексті на підвищену увагу заслуговує досвід німецьких університетів, оскільки особливості їх становлення у XVIII столітті найбільш характерно ілюструють загальні проблеми і тенденції розвитку європейської університетської освіти в цілому. Саме на німецьких землях у той період виникли передумови формування так званого «класичного університету», ідею якого згодом було проголошено і втілено в життя. У порівняльному контексті цінним є також досвід іншої німецькомовної держави – Австрійської монархії, складовими частинами якої тривалий час були й українські землі – Галичина, Буковина і Закарпаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох зарубіжних літературних джерелах досить детально розглянуто історію становлення системи університетської освіти. Це, зокрема, фундаментальні праці Г. Енгельбрехта, Н. Гаммерштайна, Ч. Хаскінса, Е. Кебберлі, Ф. Грейвза та колективу авторів у багатотомному виданні «Історія університету в Європі» під редакцією В. Рюгга та інших. Система освіти та



проблеми вищої школи Німеччини стали об'єктом досліджень вітчизняних науковців Н. Абашкіної, К. Корсака, М. Зубрицької, А. Сбруєвої, О. Васюк та інших дослідників. Однак у вітчизняних літературних джерелах особливості історії розвитку європейських університетів німецькомовних країн у вказаному періоді відображені недостатньо. Це й зумовило мету цієї публікації.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження особливостей розвитку німецьких та австрійських університетів у XVIII столітті.

Вклад основного матеріалу дослідження. У XVII–XVIII столітті остаточно сформувалось королівство Пруссія, яке згодом стало відігравати провідну роль у рамках Німецької імперії. Велике значення для цього мали освіта та наука, розвиток яких практично не підтримувався державою. На початку XVII століття в Пруссії школи почали відділятися від церкви для сприяння інтересам держави, і до середини XVII століття майже у всіх німецьких землях, включаючи католицьку Баварію, була запроваджена система державно-церковних шкіл, які функціонували в Німеччині до середини XVIII століття, а потім на протязі 50 років трансформувалися в державні заклади освіти [3, с. 40]. Це сприяло розвитку початкової та середньої освіти. Такі ж тенденції були властиві і тогочасній вищій освіті. Переломним моментом в її розвитку було заснування 1694 року університету в м. Галле на території герцогства Бранденбург. Цей заклад завдяки цілком новим методам роботи вважався цілком сучасним університетом. Створення університету підтримував Фрідріх III Бранденбурзький, згодом король Пруссії. Він вважав, що функціонування закладу має відповідати сучасним тенденціям в освіті та призначив професорами людей, від яких вимагав провести реформування викладання теології, права, медицини і філософії задля досягнення вищого рівня освіченості німецького населення.

У зв'язку з цим філософія Аристотеля була замінена на філософію Декарта і Бекона, а латинська мова в аудиторії була замінена німецькою, викладання права було якісно змінене відповідно до тогочасних потреб держави. Якість медичної освіти підвищилася завдяки тому, що медицина викладалася на основі методів спостереження, експерименту і дедукції. Значно підвищилася якість знань слухачів університету в зв'язку з тим, що факультети філософії і мистецтва почали викладати математику і фізику. Великий вплив також мало запровадження вільного наукового дослідження без втручання теологічного факультету, що дуже швидко стало характерною рисою цього закладу. Завдання професорів університету полягало в тому, щоб озвучити певні наукові твердження, які активно дискутувалися зі студентами, що доводили власний погляд на цю ж проблему. Така лібералізація освіти в університеті сприяла підвищенню рівня освіченості цілої країни, розвитку методології наукового дослідження і, відповідно, підвищенню якості знань.

У той же час саме в м. Галле почали інституційно оформлюватися нові взаємовідносини між університетом та державою. Університет, залишаючись за формою ще автономною корпорацією із середньовічними привілеями, уже поступово переходив під контроль держави. Так, він отримав традиційні привілеї, у тому числі судовий імунітет для всіх своїх членів. Але при цьому університетський суд був підпорядкований придворному урядовцю – таємному радникові юстиції, і в цьому сенсі позбавлений автономії [2, с. 236].

У 1734 році ще один новий університет був заснований в м. Геттінгені; він став осередком прогресивних ідей епохи Просвітництва. Вперше в королівських привілеях



та університетському законодавстві було закріплено принцип «свободи викладання», тобто необмежену свободу професорів викладати відкрито або приватно та обирати для своїх лекцій будь-які книги, які вони вважатимуть за потрібне.

Програма викладання в Геттінгенському університеті була значно оновлена і повністю відповідала вимогам епохи Просвітництва – освоєнню практичних корисних знань, які могли б згодом використовуватися для удосконалення усього суспільства. На перше місце серед галузей знань вийшли суспільно-політичні дисципліни: державне право, економіка, фінанси, географія, статистика. Викладання класичних мов піднялося на якісно новий рівень: один із найвідоміших професорів університету Кристіан Готлоб Гейне (1729–1812) розробив особливу форму занять – філологічний семінар, що сьогодні вважається попередником усіх університетських семінарів XIX ст. Регулярні державні субсидії дозволили університету придбати нове обладнання, збудувати анатомічний театр, спеціалізовані лабораторії, а також університетську бібліотеку, книгами якої могли користуватися не лише викладачі, але й студенти [4, с. 87].

Загалом у 1750–1780 рр. у багатьох державах Європи було проведено низку освітніх реформ, лейтмотивом яких була ідея відповідальності держави за освіту своїх громадян. Особливе значення для університетів австрійських земель мали задум реформування освіти, його реалізація та отримані результати. Їх оновлення було лише складовою частиною політичного плану модернізації та уніфікації державних закладів освіти у територіально розрізаних володіннях Габсбургів, що знаходились в Центральній та Східній Європі.

Цей план здійснювали в період свого правління католицькі монархи Марія Терезія (1740–1780) та її син Йозеф II (1780–1790). В основу їхньої діяльності було покладено ідеї Просвітництва, тому ця епоха вважається досконалим зразком для вивчення просвітницького абсолютизму в Європі.

Ще наприкінці XVII століття австрійські університети перебували під доволі значним впливом церковної влади. Яскраве свідчення цього – єзуїтський навчальний статут «*ratio studiorum*». Саме цей документ у редакції 1616 року був основою університетського устрою в Австрії. Особливо негативним був його вплив на вивчення юридичних та медичних наук, що були поза межами інтересів єзуїтського ордену [5, с. 322].

Із приходом епохи просвітницького абсолютизму вплив єзуїтського ордену в сфері освіти був поступово обмежений. Імператриця Марія Терезія цілеспрямовано розпочала освітні реформи, що були передусім спрямовані на «модернізацію» Віденського університету. Відповідальність за їх практичну реалізацію було покладено на її придворного лікаря, видатного австрійського діяча епохи Просвітництва Герарда ван Світена. За дорученням імператриці він склав новий навчальний план для медичного факультету, що відповідав усім тогочасним вимогам підготовки лікарів. У проекті було заплановано відкриття нових кафедр хірургії, ботаніки, хімії, а також ботанічного саду та університетської клініки.

Суттєвих змін зазнали також концептуальні засади організації університетського навчального процесу: курс навчання на філософському факультеті був скорочений до двох років, додатково запроваджені нові лекції з історії та риторики. Увесь курс навчання був розподілений на частини, наприкінці для контролю знань проводилися екзамени. Повний термін навчання тривав п'ять років, а після закінчення курсу надавався вчений ступінь доктора права. Для кожного з



лекційних курсів був затверджений список літератури, а професорам на лекціях суворо заборонили диктувати матеріал, вимагаючи живого спілкування зі слухачами.

Однак перші реформи в сфері університетської освіти мали риси жорсткої регламентації. Кандидати на професорські посади уже не обиралися колегією викладачів, а призначалися імператорським двором, ним же затверджувалася кандидатура декана; значною мірою були обмежені судові та фінансові права університету. Для кожного факультету державою був призначений навчальний керівник (директор), що мав визначати мету та зміст навчальної діяльності, окремий державний чиновник відповідав за фінансовий контроль. У 1760 році був створений єдиний орган управління народною освітою – придворна комісія із навчальної діяльності, яка стала центральним органом, що планував та здійснював управління університетами та гімназіями. Всі ці перетворення мали й політичну мету – поступово зробити університети державними закладами. Цей процес остаточно завершився 1773 року. Саме тоді був скасований орден єзуїтів [5, с. 321].

Освітньо-політичні погляди Йозефа II мали радикальний вплив на розвиток австрійських університетів. Остаточно було ліквідовано університетську автономію, судову юрисдикцію університетів, а все їхнє майно та фонди перейшли до держави. Професорам навіть заборонили носити мантиї, щоб зовні вони не відрізнялися від інших державних чиновників. Суттєво посилилась регламентація навчання в університетах. Під загрозою штрафу професори не мали права під час проведення лекції відступати від змісту затвердженого підручника або навчальної програми. На службу дозволялося приймати лише тих, хто здав детально регламентований університетський екзамен – фактично це була заборона навчатися за межами імперії. У 1784 році згідно з указом Йозефа II вводилося навчання німецькою мовою. Управління університетів католицькою церквою було остаточно припинене; вводився принцип віротерпимості. Саме на австрійських землях у 1782 році до навчання в університетах були допущені євреї [5, с. 324].

Для того щоб раціонально використовувати кошти, що виділялися на університети, було заплановано значно скоротити та централізувати систему вищої освіти. Саме тому статус окремих університетів (в м. Інсбрук, Грац, Брюнн (Брно)) був понижений до ліцеїв. Загалом Йозеф II вважав, що університетів в його країні «надто багато» та «в австрійських і богемських землях досить лише трьох – у Відні, Празі та Галичині» [1, с. 2]. Тому 21 жовтня 1784 року імператор видав диплом про заснування у Львові університету його імені на базі наявних навчальних закладів (зокрема колишньої єзуїтської академії, ліквідованої після скасування ордену єзуїтів 1773 р.). У дипломі йшлося, що «у Львові, як столиці Галичини, вже існуючі і ті, що будуть відкриті в майбутньому наукові інститути творитимуть разом університет із такими факультетами: богословським, правничим, філософським і медицини» [1, с. 2].

Наслідки реформ Йозефа II мали лише частково позитивний характер, наприклад, покращення облаштування Віденського університету. Загалом же увесь час виявлялися різноманітні недоліки реформ, тотальний контроль призводив до того, що окремі незначні конфлікти розглядалися тривалий час чиновниками високого рангу. Зрештою, навіть імператор неодноразово висловлював незадоволення ходом реформ та підготовкою державних службовців.

Висновки результатів дослідження. Отже, характерною рисою модернізованих німецьких та австрійських університетів епохи Просвітництва було активне



втручання держави у їхню життєдіяльність; яскравим прикладом позитивного впливу стали університети м. Галле та Геттінген. У цілому держава залишила їм традиційні привілеї самоуправління: свободу викладання, судовий імунітет учених. Було значною мірою оновлено програму викладання, запроваджено ряд нових дисциплін, удосконалено методи навчання, за рахунок державного фінансування покращено матеріально-технічну базу університетів.

Дещо інший шлях модернізації університетів обрала Австрія. Внаслідок проведених у другій половині XVIII століття реформ університетська освіта стала надзвичайно строго регламентованою державою, були усунені всі елементи корпоративності, обмежена свобода викладання та навчання. Досвід Австрійської монархії свідчить, що жорстка державна регламентація негативно впливає на розвиток університетів. Проте незважаючи на вказані недоліки, австрійські університети аналізованого періоду мали свої переваги, оскільки впроваджували у свою діяльність передові ідеї.

Перспективи подальших розвідок. Протягом століть університет зазнавав значних змін, змінюється він і сьогодні, буде змінюватись і в майбутньому. Важливо зрозуміти логіку цих змін, та чому в конкретний історичний період впроваджуються ті чи інші реформи. Отже, відповідний досвід німецьких та австрійських університетів заслуговує на подальше вивчення. Це дасть можливість збагнути особливості функціонування сучасних університетів, а, отже, і майбутній шлях їхнього розвитку.

Література

1. Качмар В. П. Львівський університет у вирі століть (історія, наука, постаті) / В. П. Качмар // Каменяр. – 2010. – № 1–2. – С. 1–2.
2. Cubberley E. P. The History of Education / E. P. Cubberley. – Cambridge, MA : Riverside Press, 2004. – P. 234–238.
3. Hammerstein N. Bildung und Wissenschaft vom 15. Bis zum 17. Jahrhundert / N. Hammerstein. – Oldenburg : Oldenbourg Verlag, 2003. – P. 39–42.
4. Schindling A. Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650-1800 / Anton Schindling. – 2. Aufl. – München : Oldenburg. 1999. – P. 87–91.
5. Schübl E. Der Universitätsbau in der Zweiten Republik / E. Schübl. – Wien : Verlag Berger Horn, 2005. – S. 321–327.

О. И. ШИЙКА, преподаватель

Львовский технико-экономический колледж Национального университета «Львовская политехника», МОН Украины
ул. Пасичная 87, г. Львов, 79032, Украина
shyyka@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКИХ И АВСТРИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В XVIII ВЕКЕ

Аннотация. Рассмотрены особенности развития немецких и австрийских университетов в XVIII веке. Определена основная характерная черта модернизированных немецких и австрийских университетов эпохи Просветительства – активное вмешательство государства в их жизнедеятельность. Как пример позитивного влияния такого рода описаны



университеты немецких городов Галле и Геттинген. Проанализирован опыт модернизации австрийских университетов в XVIII веке, определены его основные недостатки и преимущества.

Ключевые слова: университет, Просветительство, королевство Пруссия, Австрийская монархия, реформы университетского образования.

O. I. SHYIKA, lecturer

Lviv Techno-Economic College of Lviv Polytechnic National University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
87 Pasichna Str., Lviv, 79032, Ukraine
shyyka@rambler.ru

THE PECULIARITIES OF GERMAN AND AUSTRIAN UNIVERSITIES' DEVELOPMENT IN THE 18TH CENTURY

***Abstract.** The peculiarities of German and Austrian universities' development in the 18th century have been considered. Active interference of the state into the universities' activity has been defined as the main characteristic feature of modernized German and Austrian universities of the Enlightenment. The universities of Halle and Goettingen have been given as an example of such positive influence. The experience of modernization process of Austrian universities in the 18th century, its advantages and disadvantages have been analyzed. The experience of German universities has been illustrated as example of common problems and tendencies of European university education in general. It has been revealed that preconditions for the formation of the so-called «classical university», an idea of which was later declared and put into practice, appeared on the German lands.*

The peculiarities of German universities' activities have been defined. Among them are: traditional privileges of self-government given by the state; academic freedom; judicial immunity of scientists; updated teaching practice; a number of new disciplines; improved teaching methods; developed technical resources of universities due to state funding.

It has been defined that Austria chose slightly different way of university modernization. University education became extremely strictly regulated by the state, all elements of the corporatism were eliminated, and freedom of teaching and learning was limited. Experience of the Austrian monarchy suggests that strict government regulation adversely affects the development of universities. However, despite the shortcomings, Austrian universities of the analyzed period had their advantages, since they implemented progressive ideas into practice.

Key words: university, the Enlightenment, Kingdom of Prussia, Austrian monarchy, university education reform.

Bibliography

1. Kachmar V. P. Lviv University in the middle ages (history, science, figures) / V. P. Kachmar // Kameniar. – 2010. – № 1–2. – S.1–2.
2. Cubberley E. P. The History of Education / E. P. Cubberley. – Cambridge, MA : Riverside Press, 2004. – P. 234–238.
3. Hammerstein N. Education and Science through 15–17 centuries / N. Hammerstein. – Oldenburg : Oldenbourg Verlag, 2003. – P. 39–42.
4. Schindling A. Education and Science in Early Modern Europe 1650-1800 / Anton Schindling. – 2. Aufl. – München : Oldenburg. 1999. – P. 87–91.
5. Schübl E. The university building in the Second Republic / E. Schübl. – Wien : Verlag Berger Horn, 2005. – S. 321–327.



УДК: 37 (475) (09) "1939/1944"

О. В. ДАВИДЕНКО, аспірант

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, МОН України
вул. Кропив'янського 2, м. Ніжин, 16600, Чернігівська обл., Україна
davudenkoalyona@mail.ru

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТАЄМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ (1939–1944 рр.)

***Анотація.** Досліджено особливості становлення та розвитку Таємної організації вчителів, основні напрями її діяльності в період німецько-фашистської окупації в Польщі (1939-1944 рр.) як координаційного та керівного центру польської підпільної освіти. Проаналізовано передумови її виникнення, основні організаційні засади, а також навчальні програми, інструкції, відозви для закладів таємної освіти. З'ясовано, що багатогранна діяльність Таємної організації вчителів, яка згодом переросла в потужну освітньо-виховну інституцію, і сьогодні представляє значний науково-пізнавальний інтерес.*

Ключові слова: німецько-фашистська окупація, Таємна організація вчителів, освітня політика, підпільна освіта, програмні засади.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Таємна організація вчителів (далі – ТОВ) виникла у Польщі в період німецько-фашистської окупації (1939–1944 рр.) на базі існуючого до війни Союзу польських вчителів (далі – СПВ). Саме ТОВ відіграла одну з провідних ролей у процесі становлення підпільної освіти в роки окупації, займалася організацією конспіративного навчання на всіх рівнях, надавала матеріальну допомогу вчителям, депортованим із території Польщі, що відійшла до Рейху, здійснювала просвітницьку роботу серед населення. Аналіз діяльності ТОВ дозволяє створити цілісну картину її функціонування та оцінити її внесок в освітньо-культурну спадщину польської нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освітньої діяльності ТОВ у Польщі в період німецько-фашистської окупації вже були предметом наукових досліджень. У цьому контексті заслуговують на увагу праці польських учених, які досліджують організаційне становлення ТОВ, вагомий внесок її в поширення конспіративного навчання на теренах окупованої країни, дидактичні аспекти навчання у підпільних освітніх установах, систему підготовки вчителів, післявоєнну відбудову польської освіти. Фактичний матеріал щодо діяльності цієї організації міститься у працях М. Бернацької, Б. Грзеса, М. Вальчака, Ч. Вицеха, А. Добриніна, В. Дужої, А. Ігнатович, Й. Красуського, Б. Плеснярського та ін. Однак, не применшуючи ваги всього історіографічного доробку з цієї проблематики, у вітчизняній історико-педагогічній науці цілісного, системного дослідження діяльності ТОВ у Польщі 1939-1944 рр. не проведено. Актуальність окресленої проблеми, її недостатнє вивчення та необхідність і важливість використання творчого доробку педагогів минулого і сучасності в педагогічній теорії та практиці зумовили вибір теми нашої статті.



Формування мети статті. Мета нашої статті – проаналізувати процес становлення, розвитку та практичну діяльність ТОВ у Польщі в період німецько-фашистської окупації (1939-1944 рр.).

Вклад основного матеріалу дослідження. Як свідчить аналіз численних архівних джерел та науково-педагогічної літератури, серед головних чинників, які зумовили потребу відновлення конспіративної педагогічно-освітньої діяльності ТОВ, слід виокремити такі: перетворення окупантами офіційно-діючих закладів освіти у знаряддя денационалізації народу, форсований наступ на культурно-національні права поляків. Тому вже в перший період окупації, у жовтні 1939 року, розпочався процес становлення цієї організації за ініціативою голови довоєнного СПВ З. Новіцького. Було ухвалено рішення розпочати освітньо-педагогічну діяльність Союзу під загальною аббревіатурою «TON», яка у разі викриття могла бути інтерпретована по-різному, наприклад, Tajna Organizacja Nauczycielska, Tajna Organizacja Narodowa, Towarzystwo Oświatowo-Niepodległościowe. Крім того, враховуючи реалії окупаційного режиму, вирішили діяти у малих групах під виглядом різноманітних легальних організацій, наприклад, учительських книгарень, союзів споживачів, мистецьких закладів, комітетів взаємодопомоги. Обов'язковою умовою було спиратися на довоєнні статuti та ідеологічні засади СПВ, уникати в діяльності організації письмових інструкцій та наказів. Керівництво ТОВ складалося з п'яти осіб (Ч. Вицех, Т. Воєнські, К. Май, З. Новіцькі, В. Тулодецькі). Система управління ТОН виглядала наступним чином: З. Новіцькі – керівник ТОВ, Ч. Вицех відповідав за організаційні справи, Т. Воєнські – за підпільну освіту, В. Тулодецькі – за педагогічну взаємодопомогу та видавничу справу, К. Май керував громадськими та педагогічними справами.

Акцентуємо увагу на тому, що, незважаючи на різні політичні погляди, керівники ТОВ мали однакове бачення щодо загрозливого становища польської освіти і культури в період німецької окупації. Тому намагалися співпрацювати з усіма вчительськими організаціями, що існували до початку війни, і ТОВ виконувала домінуючу роль серед останніх. 8 грудня 1939 р. було організовано зустріч із представниками п'яти учительських об'єднань, зокрема, Товариства вчителів середніх та вищих шкіл, Християнсько-народного співтовариства вчителів початкових шкіл, Співтовариств директорів державних шкіл, директорів приватних шкіл, учителів професійних шкіл. У результаті цієї зустрічі було прийнято рішення створити Міжасоціаційну Комісію Порозуміння (далі – МКП) учительських організацій і товариств на період окупації, метою якої було впровадження освітньої політики, скерованої на боротьбу з окупантом, організацію таємної освіти як на базі початкової, професійної освіти, дозволеної німецькою окупаційною владою, так і формування таємних комплексів на базі середньої та вищої освіти на період окупації. Постановили, що зібрання повинні відбуватися обов'язково один раз на місяць і склад комісії мав змінюватися згідно з тематикою зустрічі. Важливим є той факт, що МКП була незалежним органом і її члени у прийнятті рішень в освітній сфері не керувалися своїми політичними переконаннями. За словами Т. Воєнського, вищезгадане об'єднання було своєрідним «парламентом» таємного навчання [5, с. 212]. Аби зрозуміти місце і роль ТОВ у мережі підпільного навчання, варто керуватися схемою організаційної структури адміністрації конспіративної освіти, відображеною у рис. 1.



Як бачимо з рис. 1, ТОВ займала одну із ключових позицій в управлінських структурах таємної освіти. Представництва ТОВ були створені майже в усіх округах, повітах і гмінах (найменша адміністративна одиниця) Польщі, проте не одночасно.

Наступним етапом у діяльності ТОВ став період, коли постала необхідність у розширенні її структури в 1940-1942 рр. у зв'язку із розростанням мережі підпільної освіти. Було прийнято двоступеневий поділ на президію та виконавчий відділ. На початку 1942 року затвердили склад президії, до якої ввійшли Ч. Вицех, Т. Воєнський, К. Май, З. Новіцькі, В. Тулодецькі та секретарями почергово були Й. Каня, Л. Кліма та М. Василюк. До виконавчого відділу ввійшли С. Добраніцькі, А. Якель, С. Тазбір, Ф. Дамбровські, В. Дужа, М. Оссовська, Й. Крешман, Б. Хрочінські. До Служби зв'язку входили М. Круль, Г. Ласковська. Зазначимо, що частина керівників головного управління ТОВ одночасно виконували функції керівників окружних відділів ТОВ, а наприкінці 1940 року, коли було створено Департамент освіти і культури Делегатури Уряду, увійшли до його складу.

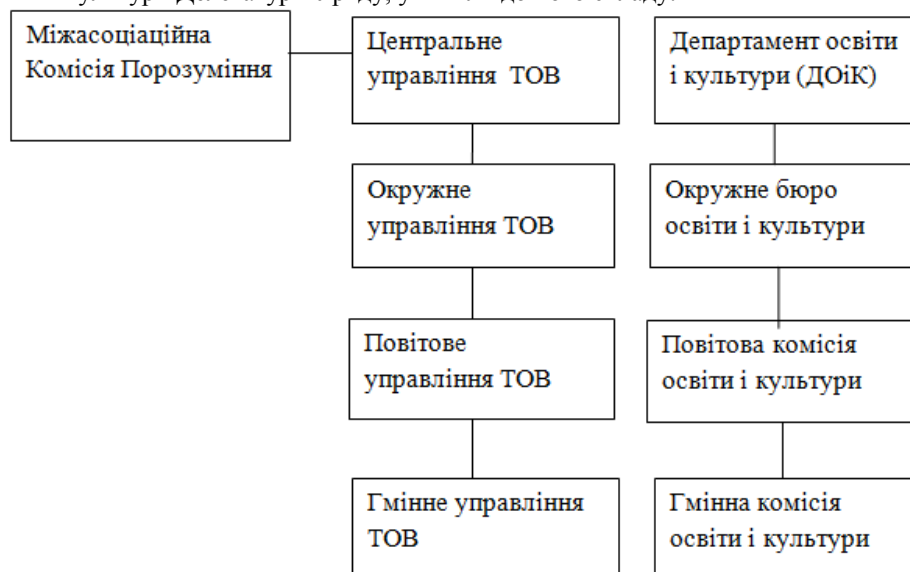


Рис. 1. Організаційна структура таємного навчання (1939-1944 рр.)
Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [9, с. 289].

Ще одним важливим моментом діяльності ТОВ в організації таємної освіти на теренах окупованої Польщі стало впровадження «акції гмінної», основна мета якої полягала в налагодженні зв'язку центрального керівництва ТОВ із представниками усіх гмін. На першому етапі було скликано делегатів із кожного округу (10-15 осіб) і обговорено програму, підготовлену секретарем головного управління ТОВ М. Василюком навесні 1942 року, у якій окреслювалися нагальні для освітніх проблеми: ситуація політична і воєнна у Польській підпільній державі; освітні програми, запропоновані різними політичними та громадськими об'єднаннями, зокрема ТОВ; завдання ТОВ в області розвитку таємної освіти, громадянського протистояння і суспільно-політичної праці [8, с. 33].



Доповідачами з цих питань були М. Василюк, В. Шаєр, К. Май, А. Якель, що інформували представників з округів, які в свою чергу повинні були ознайомити зв'язківців з кожної гміни зі змістом обговорення. Також у зв'язку з «гмінною акцією» на квітневому з'їзді ТОВ (1942 р.) було ухвалено документ «Звернення Тасмної організації вчителів», згідно з яким перед польськими педагогами поставили три основні завдання. Першочерговим питанням, яке стояло на порядку денному, були проблеми, пов'язані з викладанням заборонених предметів у 4-7 класах основної школи (історія Польщі, географія, польська література). Тому у документі роз'яснювалося, що викладання цих предметів мало відбуватися на інших заняттях у дозволеній окупаційною владою основній школі або здійснюватися у тасмних комплектах. Так, на переконання Ч. Вицеха, завдяки згаданій акції тасмним навчанням була охоплена велика кількість учнів старших класів основної школи на території Генерального Губернаторства (далі – ГГ) і значно менше на території Польщі, що ввійшла до складу Рейху [10, с. 29].

Друге питання – організація тасмного навчання на середньому рівні, що було дуже значущим. Як відомо, середні загальноосвітні заклади були ліквідовані німцями і багато вчителів були змушені піти у підпілля. Значна кількість викладачів була виселена до сільської місцевості і, починаючи вже з 1942 року, почала організовувати у селах тасмні комплекти 1-2 класів гімназій.

І нарешті заключним питанням цитованого документа було те, що стосувалося організації роботи із захисту культурних надбань, які в період окупації зазнали колосальних втрат. Розграбовувалися та вивозилися предмети мистецтва, знищувалися архітектурні пам'ятки, закривалися бібліотеки, музеї, театри. Тому діяльність ТОВ у галузі культури передусім полягала у порятунку культурних цінностей польського народу у ці важкі для країни часи.

У цілому «гмінна акція» відіграла важливу роль у поширенні комірок ТОВ і тасмного навчання на рівні основної і середньої школи. У результаті проведення цієї акції структури ТОВ розширили свою діяльність на території ГГ, зокрема в кілецькому, любельському, краківському округах.

Принагідно зазначимо, що ТОВ не лише відіграла важливу роль у громадсько-політичному житті польського народу, допомагала становленню та розвитку закладів тасмної освіти, що було важливою ланкою освітнього процесу в період окупації, але й розробляла програмні документи своєї діяльності, постулати, методичні вказівки, інструкції, відозви (звернення) для здійснення та забезпечення навчального процесу в цих освітніх закладах. Для більш чіткого розуміння впливу та значення ТОВ на польське шкільництво слід проаналізувати реалізацію деяких інструкцій та відозв.

Уважаємо за доцільне нагадати, що уряд ГГ 10 грудня 1939 року видав розпорядження, згідно з яким керівники діючих освітніх закладів (початкова і професійна школи) повинні заборонити використання у навчальному процесі довоєнних підручників з історії, географії, читанок із польської мови та літератури [7, с. 44]. Тому перед представниками ТОВ було порушено питання про використання навчальної програми, запропонованої німцями в основній школі, у якій не здійснювався виклад матеріалу з історії, географії, польської мови і літератури. Проаналізувавши навчальні програми, члени ТОВ у 1940 року видали інструкцію, якою повинні були керуватися вчителі основної школи при викладанні заборонених предметів [3, с. 10]. Методичні вказівки стосувалися викладання згаданих предметів у 5-7-их класах основної школи. В інструкції рекомендувалося при вивченні



забороненого матеріалу використовувати польські народні пісні, різноманітні оповідання, проводити бесіди, екскурсії тощо. Орієнтовний перелік тем, які пропонувалися учням для вивчення у 5-му класі, ми зобразили у табл. 1.

Таблиця 1

Інструкція ТОВ для вчителів основної школи при викладанні історії, географії у 5-му класі (1940 р.)

Перелік предметів	
Історія	Географія
Назви тем	
Ми – поляки	Польські ріки, озера
Наш герб, прапор, гімн	Види морських риб
Поляки з найдавніших часів	Польський порт Гдиня, рибацьке поселення Хель
Вісла – найважливіша річка. Поляки, що осіли на берегах Вісли, Одра, Балтики	Клімат Польщі
Польща і язичництво	Гірські масиви (Карпати, Татри)
Хрестові походи	Біловезька Пуща
Навала монголо-татар	Польські кордони
Казимир Великий	Морське узбережжя

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [3, с. 11].

Як бачимо з таблиці 1, при вивченні таких тем з історії Польщі, як «Ми – поляки», «Наш герб, прапор, гімн», «Вісла – наша головна річка» пропонувалося використовувати пісню про Віслу, розповіді з описом польських краєвидів. Аналогічно мав здійснюватися виклад матеріалу про найважливіші події з історії рідного краю, зокрема про боротьбу поляків із хрестоносцями, бажання польського народу відновити незалежність своєї країни у часи її поділів, проводячи паралелі між боротьбою в минулому і на сучасному етапі. При викладанні матеріалу з географії вчителям пропонувалося використовувати рекомендований матеріал згідно зі вказівками ТОВ на уроках біології. Так, при вивченні теми «Риби», вчителі розповідали учням про найважливіші польські водні ресурси – ріки, озера, Балтійське море, види риб, які там водяться, польський порт Гдиню, рибацьке поселення Хель на Хельській косі. При вивченні теми «Зміни в природі. Опади. Температура повітря» учні дізнавалися про клімат Польщі, гірські масиви, гірське повітря, місця відпочинку у горах тощо [7, с. 100-101].

В інструкції для 6-7-их класів теж подавалися детальні методичні рекомендації при вивченні заборонених предметів, у яких приділялася значна увага формуванню в учнів національної самосвідомості, почуття патріотизму тощо [1, с. 165]. Згідно з інструкцією в кінці навчального року передбачалося провести зріз знань, результати якого показали б засвоєння матеріалу.

Ще одним важливим документом цієї організації була інструкція «Вказівки у справі виховання» для початкових і професійних закладів підпільної освіти, видана 1941 року [4, с. 28]. У ній йшлося про використання у таємному навчанні довоєнних програм навчання, проте зверталася увага й на зміст викладання таких предметів, як історія, географія, польська література. Пропонуємо ознайомитися з темами, що



рекомендувалися для вивчення з історії Польщі: «Витоки створення Польщі як держави. Зв'язок із західноєвропейською культурою», «Боротьба Польщі проти понічченнн. Право на існування власної держави», «Польща як важливий культурний осередок Західної культури», «Причини занепаду Польщі як держави».

Значені вище теми, як правило, викладалися в таємних комплектах, рідше – на дозволених окупаційною владою заняттях, виносилися на самостійне опрацювання. Доцільно звернути увагу, що при вивченні тем з історії Польщі відбиралися ті, які одночасно переслідували і виховну мету. Так, виклад матеріалу давав усі підстави для розвитку в учнів громадянського, морального, розумового виховання.

Як вже зазначалося, серед виданих ТОВ документів було декілька відозв (звернень). Активно працюючи у напрямі просвітництва польського народу, члени ТОВ у грудні 1940 року видали звернення не лише до вчителів, але й до всього польського суспільства під назвою «До батьків і матерів ...», у якому йшлося про «...важливість освіти для поляків, опіку моральним станом своїх учнів і дітей, незважаючи на постійний ідеологічний тиск в освітній сфері з боку нацистської окупаційної влади» [7, с. 102]. Виокремимо завдання, які учасники ТОВ поставили перед вчителями та батьками:

- Кожна дитина шкільного віку повинна обов'язково відвідувати навчальний заклад (таємний чи офіційно-дозволений), і це є обов'язком кожного поляка.
- Вчитель повинен докласти усіх зусиль, аби навчальний процес був безперервним або з найменшим призупиненням навчання.
- Виховувати у поляків силу духу, аби не здаватися ворогові в жодному разі.
- Не мати жодних контактів з нацистами. Не виконувати жодних вказівок, які завдали б шкоди польському шкільництву та культурній спадщині. У випадках затримання потрібно було вводити німців в оману [6, с. 36–37].

Як бачимо, автори документа наголошували на обов'язковій опіці над дітьми як з боку батьків, так і вчителів, які повинні були забезпечити їх належними умовами навчання і виховання.

Ще однією важливою відозвою ТОВ, у якій декларувалися ідейні засади у сфері таємного навчання, була «Відозва Таємної організації вчителів», видана 1942 року. У ній йшлося про практичні вказівки в організації підпільної освіти: формування таємних комплектів, які налічували б не більше п'яти осіб; заборону скорочувати та змінювати кількість лекційних годин; про змінення місця проведення занять з конспіративною метою; про заборону запізнюватися на заняття без поважних причин [2, с. 11]. Крім того, у другій частині цього звернення до польських вчителів ми зустрічаємо заклик до створення належної робочої атмосфери на уроках, прохання бути творчими, уникати формалізму в навчальному процесі, не користуватися письмовими нотатками, знаходити способи розв'язання труднощів, якщо такі виникали у навчальному процесі. Важливими були рекомендації щодо вивчення точних наук, при викладанні яких заборонялося самостійно вносити зміни до навчальних планів. В області викладання гуманітарних предметів дозволялося деяке послаблення. У свою чергу викладання польської мови і літератури на кожному рівні мало на меті зобразити цілісність польської культури, варто було уникати пафосних епізодів, лицемірних сцен, декламаційних фраз у творах, а натомість точно передавати величність та емоційний фон творів польської літератури і тим самим вселяти в учнів віру в непереможність свого народу.



Безумовно, цитовані вище інструкції та різного роду звернення ТОВ мали неабияке значення для становлення та поширення таємної освіти в окупованій країні. Вони сприяли не лише розповсюдженню різноманітних форм конспіративного навчання на території окупованої Польщі, але й вселяли віру в обов'язкову перемогу поляків над нацистами.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, у таких важких, несприятливих умовах у 1939-1944 роках в окупованій Польщі на основі довоєнного СПВ представниками польської інтелігенції було створено ТОВ, що зуміла сформувати розгалужену територіальну структуру таємної освіти, здійснювала навчально-методичне забезпечення конспіративних закладів освіти, боролася проти німецької культурної експансії. Багатогранна діяльність ТОВ, яка згодом переросла в потужну освітньо-виховну інституцію, і сьогодні представляє значний науково-пізнавальний інтерес.

Перспективи подальших розвідок. Зроблені висновки не вичерпують проблеми таємного навчання у Польщі в період німецько-фашистської окупації. Поширенню таємного навчання сприяла не тільки ТОВ, що посідала чільне місце в управлінських структурах підпільної освіти. Подальших розвідок потребує дослідження становлення та розвитку інших конспіративних просвітницько-педагогічних організацій, які функціонували на території окупованої Польщі, їх роль у розвитку розбудови національної освіти та забезпечення безперервності навчання.

Література

1. Добрынин М. А. Развитие общеобразовательной школы и педагогической мысли Польши : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / М. А. Добрынин; Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. – Брест, 2003. – С. 165.
2. Archiwum Akt Nowych. – Sygn. 202/ VII-1. – Zespół akt Delegatury Rządu na Kraj // Wytyczne polityki pracy oświatowej. – S. 11–12.
3. Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. – Sygn. 24. – teczka 19. – Zarządzenia, instrukcje programowe i organizacyjne, sprawozdania finansowe oraz odezwy centrali i organów terenowych TON i DoiK // Instrukcja TON w sprawie programu nauczania w szkołach powszechnych. – S. 9–11.
4. AZG ZNP. – Sygn. 24. – teczka 39. – Zarządzenia, instrukcje programowe i organizacyjne, sprawozdania finansowe oraz odezwy centrali i organów terenowych TON i DoiK // Wkazówki w sprawie wychowania. – S. 28.
5. Grześ B. Wizja powojennej oświaty i szkolnictwa w uchwałach Tajnej Organizacji Nauczycielskiej / B. Grześ // Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku. – Toruń – Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2001. – S. 212.
6. Ignatowicz A. Tajna Oświata i Wychowanie w Okupowanej Warszawie / A. Ignatowicz. – Warszawa : Fundacja «Warszawa Walczy 1939-1945»: [Bellona], 2009. – S. 36–37.
7. Krasuski J. Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945 / J. Krasuski. – Warszawa : PWN, 1977. – S. 44–102.
8. Walczak M. Akcja gminna / M. Walczak // 100 Lat ZNP. Ludzie, facty, sprawy, wydarzenia 1905-2005. – Kielce : Wyd. : Pedagogiczne ZNP : Spółka zo.o., 2005. – S. 33.
9. Walczak M. Nauczycielstwo w latach okupacji / M. Walczak // Związek nauczycielstwa polskiego: Zarys dziejów 1905-1985. – W – wa : Instytut Wydawn. Związków Zawodowych, 1986. – S. 289.



10. Wycech C. Z dziejow tajnej oświaty w latach okupacji / C. Wycech. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1964. – S. 29.

Е. В. ДАВЫДЕНКО, аспирант

Нежинский государственный университет

имени Николая Гоголя, МОН Украины

ул. Кропивянского 2, г. Нежин, 16600, Черниговская обл., Украина

davudenkoalyona@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТАЙНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ (1939-1944 гг.)

***Аннотация.** Исследованы особенности становления и развития Тайной организации учителей, основные направления ее деятельности в период немецко-фашистской оккупации в Польше (1939-1944 гг.) как координационного и руководящего центра польского подпольного образования. Проанализированы предпосылки ее возникновения, основные организационные принципы, а также учебные программы, инструкции, обращения для учреждений тайного образования. Установлено, что многогранная деятельность Тайной организации учителей, которая со временем переросла в мощную образовательно-воспитательную институцию, и сегодня представляет значительный научно-познавательный интерес.*

Ключевые слова: немецко-фашистская оккупация, Тайная организация учителей, образовательная политика, подпольное образование, программные принципы.

O. V. DAVYDENKO, postgraduate student

Nizhyn State Mykola Hohol University,

Ministry of Education and Science of Ukraine

2 Kropyvnyanskoho Str., Nizhyn, 16600, Chernihiv region, Ukraine

davudenkoalyona@mail.ru

THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF SECRET ORGANIZATION OF TEACHERS IN POLAND (1939-1944)

***Abstract.** Formation and evolution of Secret organization of teachers, its main activities during the Nazi occupation of Poland (1939-1944) as the coordinating and governing centre of Polish underground education have been considered. The conditions of its origin, basic organizational principles, as well as curricula, instructions, appeals for establishment of secret education have been analyzed. It has been determined that multifarious activity of Secret organization of teachers, which eventually became a powerful educational institution, is of great scientific and cognitive interest even nowadays. The peculiarities of the establishment and development of Secret teachers' organization in Poland have been outlined. It has been stated that Secret teachers' organization played a leading role in providing underground education in the years of occupation, organized*



secret training at all levels, provided financial assistance to teachers who were deported from the territory of Poland, which ceded to the Reich, and carried out educational work among the population. The dominant role of the Secret teachers' organization among other teachers' organizations that existed before the war in Poland has been defined. Foundation conditions of Interalliance Commission of Agreement of teachers' organizations and societies for the period of occupation have been described. It has been determined that the mission of the Commission was to implement education policy, aimed at combating the invader, secretly organize education as a primary, vocational training, enabled by German colonial authority, and to form secret sets on the basis of secondary and higher education for the period of occupation.

Keywords: Nazi occupation, Secret organization of teachers, educational policy, the principles of secret educational programs.

Bibliography

1. Dobrynyn M. A. The development of a comprehensive school and thinking of Poland : dys. ... d-ra ped. nauk 13.00.01 / M. A. Dobrynyn; Brestskiy gosudarstvennyy unyversytet im. A.S. Pushkyna. – Brest, 2003. – P. 165.
2. Archives of New Acts. – Sygn. 202/ VII-1. – The records of the Delegation of the Country's Government // Wytyczne polityki pracy oświatowej. – P. 11–12.
3. Archives of the Board of the Polish Teachers. – Sygn. 24. – teczka 19. – Orders, instructions for planning and organizational, financial statements and decrees of TON DoiK headquarters and field authorities // Instrukcja TON w sprawie programu nauczania w szkołach powszechnych. – P. 9–11.
4. AZG ZNP. – Sygn. 24. – teczka 39. – Orders, instructions for planning and organizational, financial statements and decrees of TON DoiK headquarters and field authorities // Wkazowki w sprawie wychowania. – P. 28.
5. Grześ B. The vision of the post-war and higher education in the resolutions of the Teacher's Secret Organization / B. Grześ // Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku. – Toruń – Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2001. – P. 212.
6. Ignatowicz A. Secret Education and Education in occupied Warsaw / A. Ignatowicz. – Warszawa : Fundacja «Warszawa Walczy 1939-1945»: [Bellona], 2009. – P. 36–37.
7. Krasuski J. Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945 / J. Krasuski. – Warszawa : PWN, 1977. – P. 44–102.
8. Walczak M. Akcja gminna / M. Walczak // 100 Years of the PNA. People facts, actions, events, 1905-2005. – Kielce : Wyd. : Pedagogiczne ZNP : Spółka zo.o., 2005. – P. 33.
9. Walczak M. Teachers under occupation/ M. Walczak // Związek nauczycielstwa polskiego: Zarys dziejów 1905-1985. – W – wa : Instytut Wydawn. Związków Zawodowych, 1986. – P. 289.
10. Wycech C. From the history of secret education in the years of occupation / C. Wycech. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1964. – P. 29.



УДК: 374.013.83

І. М. ЛИТОВЧЕНКО, старший викладач
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», МОН України
проспект Перемоги 37, м. Київ-56, 03056, Україна
irinalyt@mail.ru

ІСТОРІЯ ЗАРОДЖЕННЯ ТЕРМІНА «АНДРАГОГІКА» ЯК СИМВОЛУ НОВОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. Проаналізовано історію зародження терміна «андрагогіка» як символу нової галузі освіти дорослих. Встановлено, що вперше термін «andragogik» було вжито в Німеччині на початку XIX ст. Пізніше його вживали окремі науковці в інших європейських країнах, проте широкого вжитку цей термін набув завдяки зусиллям американського вченого М. Ноулза, якому вдалося зробити його символом об'єднання всієї галузі освіти дорослих. З'ясовано, що на особливу увагу заслуговує вивчення особливостей формування андрагогічних ідей у Німеччині на початку XX ст.

Ключові слова: андрагогіка, М. Ноулз, андрагог, робітничий рух Німеччини, освіта дорослих.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічні зміни, що відбуваються на сучасному етапі в Україні, обумовлюють посилення ролі освіти дорослих як провідного фактору соціального та економічного прогресу. Виникає необхідність перегляду усталених підходів до навчання дорослих, а отже, постає потреба у вивченні передового зарубіжного досвіду, зокрема, наукових здобутків Західних країн, де зародилася андрагогічна концепція і виник термін «андрагогіка».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблем андрагогіки присвячені праці таких вітчизняних та російських науковців, як С. Архипова, С. Вершловский, М. Громкова, С. Змейов, Ю. Калиновський, О. Кукуєв, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва та ін. Проте дослідженню історії зародження терміна «андрагогіка» не приділялося достатньої уваги. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті.

Формулювання мети статті. Мета статті – проаналізувати історію зародження терміна «андрагогіка» як символу нової і надзвичайно важливої для суспільства галузі – освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші спроби об'єднати в єдину інтегровану систему окремі концепції, ідеї та результати досліджень, що стосувалися навчання дорослих, було здійснено в середині минулого століття у працях Гаррі Оуверстріта (Harry Overstreet) «Зрілий розум» («The mature mind») (1949), Малколма Ноулза (Malcolm Knowles) «Неформальна освіта дорослих» («Informal adult education») (1951), Едмунда Брунера (Edmund Brunner) «Огляд досліджень в освіті дорослих» («An Overview of adult education research») (1959), Джеймса Кідда (James Kidd) «Як навчаються дорослі» («How adults learn») (1963), Гаррі Міллера (Harry Miller) «Викладання та навчання в освіті дорослих» («Teaching and learning in adult education») (1964). Проте, за словами провідного американського вченого М. Ноулза,



ці праці скоріше були описом деяких концепцій та принципів, ніж комплексною, послідовною та цілісною теорією. Існувала потреба в інтегративному понятті, яке виділило б освіту дорослих в окрему галузь [2, с. 51].

Таким поняттям стала «андрагогіка», що виникла в Європі як об'єднуюча теорія навчання дорослих. Історію появи та розвитку терміна «андрагогіка» знаходимо в М. Ноулза. Він ознайомлює нас із працею данського педагога Гер ван Енкеворта (Ger van Enkevort) «Андрогологія: нова наука» («Andragology: a new science»), що є одним із найбільш повних і ґрунтовних досліджень походження та вживання цього терміна [2, с. 51–53].

Термін «andragogik» уперше було вжито німецьким шкільним учителем граматики Олександром Каппом (Alexander Kapp) у 1833 р. в описі освітньої теорії грецького філософа Платона, хоча сам Платон ніколи цього терміна не вживав. У книзі під назвою «Освітні ідеї Платона» («Platon's Erziehungslehre») О. Капп описує необхідність навчання протягом усього життя. Книга починається з розмірковування про навчання дітей. Проте далі автор зосереджує увагу на андрагогії, або навчанні в дорослому віці. О. Капп стверджує, що освіта, самоаналіз та виховання характеру є найпершими цінностями в людському житті. Зокрема, він розглядає значення професійної освіти для медиків, військових, учителів, ораторів, керівників та звертається до ролі чоловіка як батька сімейства. У книзі також ідеться про формування особистості, виховання характеру, а також про розвиток умінь і здібностей людини. Автор також стверджує, що навчатися можна не лише в учителів, а й шляхом самоаналізу та на особистому життєвому досвіді, і таке навчання є важливішим для дорослих, ніж навчання в учителя. Проте О. Капп не пояснює значення терміна «андрагогіка» й не пише про те, чи придумав його сам, чи в когось запозичив [1, с. 54; 9, с. 199].

Через декілька років відомий німецький філософ Йоган Фрідріх Гербарт (Johan Friedrich Herbart) підтвердив факт існування зазначеного терміна, категорично виступивши проти його вживання. Г. ван Енкеворт зауважує, що «великий філософ мав більше впливу, ніж простий учитель, і тому це слово було забуте і зникло з ужитку майже на сто років» [2, с. 52].

Наступний випадок вживання цього терміна Г. ван Енкеворт виявляє аж у 1921 р. На цей раз його вживає німецький соціолог Юджин Розеншток (Eugen Rosenstock), який викладав в Академії праці у Франкфурті. У своїй доповіді для Академії 1921 року він висловив думку про те, що освіта дорослих потребує особливих викладачів, особливих методів та особливої філософії. «Недостатньо лише втілювати уявлення освітньої теорії [або педагогіки] в практику навчання дорослих ...; викладачі мусять бути професіоналами, які можуть співпрацювати з учнями; лише такий викладач може бути не «педагогом», а «андрагогом» [2, с. 52].

Ю. Розеншток стверджував, що андрагогіка – це єдиний метод, за допомогою якого можливе відродження Німеччини, де після закінчення Першої світової війни духовний занепад та деморалізація суспільства, втрата людьми впевненості в собі та надії на майбутнє лише загострювалися через застосування неправильних методів викладання в процесі навчання дорослих. Виникла потреба у викладанні нового типу, якому Ю. Розеншток дає назву «андрагогіка». Андрагогіка повинна була пробудити дух німців, допомогти їм зрозуміти вимоги часу, мотивувати їх до дій, спрямованих на покращення життя. Ю. Розеншток також наголошує на тому, що андрагогіка



(освіта дорослих) повинна враховувати досвід програної війни, аналізувати події минулого, щоб не повторювати тих самих помилок у майбутньому [6]. До 1962 року Ю. Розеншток вважав, що він сам придумав термін «андрагогіка», але потім Франц Поггелер (Franz Poggeler) розповів йому про О. Каппа та Й. Гербарта [9, с. 127].

Зауважимо, що в цей час в освітніх закладах робітничого руху Німеччини закладаються основи німецької андрагогічної концепції як спроби пошуку нового підходу до освіти та навчання дорослих, який відрізнявся від підходу до навчання дітей. Загальна ідея такого підходу полягала у використанні життєвого досвіду учнів, підготовці їх до виконання нових ролей у суспільному та особистому житті, допомозі у розв'язанні життєвих проблем.

Однак щодо самого терміна «андрагогіка», то, незважаючи на неодноразове його вживання Ю. Розенштоком, а слідом за ним і деякими його колегами, загального визнання, за словами Г. ван Енкеворта, він не мав [2, с. 52]. Безперечно, це пояснюється насамперед несформованістю галузі освіти дорослих на той час, нестачею теоретичних знань, браком спеціальної підготовки педагогів для дорослих.

Наступного разу данський учений Г. ван Енкеворт знаходить вживання цього терміна в праці швейцарського психіатра Генріха Гансельманна (Heinrich Hanselmann) «Андрагогіка: природа, можливості та обмеження освіти дорослих» (1951), присвяченій немедичному лікуванню та перекваліфікації дорослих. Лише шість років по тому, 1957 року, німецький учитель Франц Поггелер (Franz Poggeler) опублікував книгу під назвою «Вступ до андрагогіки: основні проблеми освіти дорослих» [2, с. 52].

Зазначимо, що Ю. Розеншток, Г. Гансельманн і Ф. Поггелер вкладали різний зміст у поняття «андрагогіка», хоча всі вони сходилися на тому, що освіта дорослих – це «більше, ніж додаток до педагогіки». Так, Ю. Розеншток вважав, що освіта дорослих – це пожиттєвий процес, який не обмежується загальноосвітньою підготовкою. Він ототожнював освіту дорослих із професійною освітою, спрямованою на оволодіння знаннями, навичками та вміннями. Г. Гансельманн також не відносив до освіти дорослих обов'язкову загальноосвітню підготовку. У його розумінні освіта дорослих була добровільною і полягала в «допомозі дорослим». Натомість для Ф. Поггелера вона означала можливість отримання нових знань та вмінь, включно із загальноосвітньою підготовкою, та будь-яке інше організоване навчання [9, с. 128–129].

Приблизно в цей час термін починають вживати в країнах, що не є німецькомовними. Так у 1956 році Михайло Огризович (Mihailo Ogrizovic) опублікував дисертацію в Югославії про педологічну андрагогіку, а в 1959 році – монографію під назвою «Проблеми андрагогіки» («Problems of andragogy»). Невдовзі інші провідні югославські педагоги для дорослих, зокрема Боравой Самоловцев (Boravoj Samolovcev), Драгомир Філіпович (Drajomir Filipovic) та Душан Савіцевич (Dusan Savicevic), почали говорити й писати про андрагогіку. В університетах Загреба та Белграда в Югославії, а також Будапешта та Дебрецена в Угорщині було відкрито факультети андрагогіки, які пропонували докторські програми з освіти дорослих [2, с. 52].

У 1954 році в Нідерландах термін «андрагогіка» на своїх лекціях почав вживати професор Т. Т. тен Гаве (T. T. ten Have), а в 1959 році він опублікував основні принципи науки андрагогіки. З 1966 року в Амстердамському університеті на



факультеті суспільних наук запроваджено докторантуру з андрагогіки, а 1970 року відкрито кафедру педагогічних та андрагогічних наук. У кінці ХХ ст. термін «андрагогіка» все частіше вживається викладачами дорослих у Франції, Англії, Венесуелі, Канаді. Слово «андрагогіка» вперше з'явилося в «Додатку» до 3-го повного видання Нового міжнародного словника Вебстера 1981 року [2, с. 52–53].

Означений термін також з'являється у Великій Британії. Його 1964 року вживає Д. Сімпсон у статті під назвою «Андрагогіка». Цим терміном

Д. Сімпсон пропонує називати весь обсяг знань про освіту дорослих, основними складовими якого, на його думку, має бути вивчення принципів освіти дорослих, особливостей дорослого учня, психології навчання дорослих та андрагогічних методів викладання.

У Сполучених Штатах Америки термін «андрагогіка» 1926 року вперше вжив Е. Ліндеман під впливом своєї поїздки до Німеччини та ознайомлення з рухом за освіту робітників. Е. Ліндеман називає андрагогіку методом викладання дорослим, а праця, у якій науковець уперше вживає термін «андрагогіка», описує дискусію як метод навчання дорослих, що, на думку автора, відрізняється від методів навчання дітей. Проте слід зазначити, що цей термін не відразу ввійшов у вжиток в Америці, і навіть в основній праці «Значення освіти дорослих» Е. Ліндеман жодного разу не вживає його, хоч і здійснює детальний аналіз методу дискусії.

Таким чином, можемо простежити безпосередній вплив європейських і, зокрема, німецьких ідей у сфері розвитку андрагогічної думки на виникнення та розвиток андрагогічної концепції у Сполучених Штатах Америки. Проте, як слушно зауважив Д. Савіцевич, «не слід забувати про те, що наукові засади андрагогіки завдяки теоретичним та емпіричним дослідженням було обґрунтовано у США» [8, с. 111].

Уперше основні вихідні положення нової науки про навчання дорослих сформулював М. Ноулз в основоположній праці «Сучасна практика освіти дорослих: андрагогіка проти педагогіки» («The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy») (1970), у якій він також запропонував свій варіант андрагогічної моделі навчання. Зауважимо, що саме завдяки тенденції до інституалізації та професіоналізації освіти дорослих у період після Другої світової війни склалися необхідні передумови для появи андрагогіки як науки.

Щодо самого терміна «андрагогіка», то, як зазначає Й. Райшман, по-справжньому «великі часи» для нього настали саме тоді, коли про нього дізнався М. Ноулз, «провідний учений у галузі освіти дорослих США» [5, с. 3]. У своїй автобіографічній книзі «Становлення андрагога» («The making of an adult educator») М. Ноулз пише, що вперше почув термін «андрагогіка» від

Д. Савіцевича 1967 року під час літньої сесії, яку він проводив у Бостонському університеті і в якій брав участь Д. Савіцевич. Марті Софер (Marti Sopher) у дисертації про М. Ноулза уточнює, що насправді ця важлива подія відбулася 1966 року [7, с. 19]. М. Ноулз згадує, що наприкінці сесії Д. Савіцевич підійшов до нього з блискучими очима і сказав: «Малколме, ви проповідуете і практикуєте андрагогіку» [3, с. 79]. Оскільки цей термін для М. Ноулза був абсолютно новим, то він спершу навіть не розчув його і перепитав: «Яку гогіку?» [3, с. 79].

Так М. Ноулз отримав термін «андрагогіка», проте дуже важливо звернути увагу на те, що він, не намагаючись нікого наслідувати, вклав у цей термін своє значення, відмінне від європейського. Спочатку М. Ноулз назвав андрагогікою свою теорію



навчання дорослих. Це був термін, якого М. Ноулзу дуже не вистачало і який допоміг виділити освіту дорослих в окрему галузь. Проте, як слушно стверджує М. Софер, якби М. Ноулз не зустрів Д. Савіцевича й не почув від нього цього терміна, то все одно опублікував би свою теорію і назвав би її якимось інакше [4, с. 49–50]. Поте все сталося так, як сталося. М. Ноулз обрав саме цей термін і не лише змінив його значення, а й створив особистий стиль письма, завдяки якому зміг донести свої ідеї до найширшого кола читачів [6].

1968 року М. Ноулз опублікував статтю «Андрогогіка, не педагогіка» («Androgogy, not Pedagogy»), у якій вперше вжив цей термін письмово. Зазначимо, що науковець зробив орфографічну помилку, пишучи слово «Androgogy» з буквою «o» замість «a», і лише після консультації з видавництвом словників «Merriam-Webster» помилку було виправлено [2, с. 51].

Відтоді «за короткий період часу термін «андрогогіка», який почали безпосередньо пов'язувати з концепцією М. Ноулза, дістав загальне визнання у всій Північній Америці та інших англомовних країнах» [5, с. 3]. Ім'я М. Ноулза стало невід'ємним від андрогогіки, і відтоді всю галузь освіти дорослих можна поділити на тих, хто «відкритий до ідей М. Ноулза, і тих, хто виступає проти них» [9, с. 394]. Дискусія навколо андрогогіки триває вже чотири десятиліття, проте незмінним залишається той факт, що, коли говорять про М. Ноулза, обов'язково згадують андрогогіку, і, навпаки, коли говорять про андрогогіку, обов'язково думають про М. Ноулза [9, с. 394].

На нашу думку, термін «андрогогіка» пов'язують саме з ім'ям М. Ноулза, а не Е. Ліндемана, Д. Савіцевича чи інших вчених, які вживали його раніше, тому що саме М. Ноулзу вдалося зробити цей термін своєрідним символом, навколо якого відбулося об'єднання такої грандіозної і надзвичайно важливої для суспільства галузі, як освіта дорослих США.

Отже, як стверджує М. Софер, хоч у Д. Савіцевича і склалося враження, що М. Ноулз не зрозумів значення терміна «андрогогіка», проте він «узяв» від цього терміна все, що «хотів узяти», незалежно від того, що саме, на переконання Д. Савіцевича, він чи будь-хто інший повинен був зрозуміти [9, с. 392–393].

«Без сумніву, М. Ноулз зробив найбільш вагомий внесок у справу популяризації андрогогіки» [8, с. 113] як у наукових, так і в професійних колах, і не тільки в Америці, а й у всьому світі. Д. Савіцевич підкреслює, що цим внеском М. Ноулз завдячує не лише своїм письмовим працям, але й усному спілкуванню з людьми на конференціях, семінарах, лекціях тощо. Д. Савіцевич пригадує, наприклад, що М. Ноулз читав лекції на стадіонах, які вмщували по 10 тисяч слухачів [7, с. 20]. А жвава полеміка в літературі навколо його андрогогічної концепції, що почалася після виходу книги «Сучасна практика освіти дорослих: андрогогіка проти педагогіки», не вщухає й досі.

У контексті цієї полеміки в 1980-х роках у США сформувалося три наукові напрями. До першого належали М. Ноулз та його послідовники. Представники другого напрямку не визнавали ні андрогогіки, ні педагогіки. Вони виступали за загальну науку про освіту та навчання під назвою «гуманологія» («humanology»). До третього напрямку належали вчені, що визнавали необхідність створення окремої галузі наукових знань про освіту та навчання дорослих, але не вважали за потрібне називати цю галузь якимось терміном. Проте «в Північній Америці немає жодної



точки зору на навчання дорослих, що була б більш відомою або сприймалась би з більшим ентузіазмом, ніж концепція андрагогіки М. Ноулза» [4, с. 13].

Як свідчить здійснене дослідження, широке використання М. Ноулзом терміна «андрагогіка» як інтегративного поняття, а також створення ним основ концептуального апарату нової науки про навчання дорослих сприяло становленню освіти дорослих як окремої, самобутньої галузі. Цей термін став своєрідним символом, що уособлює освіту дорослих і об'єднує навколо себе не лише практиків, а й науковців, їхні ідеї, концепції та результати досліджень, що стосуються навчання дорослих.

Висновки результатів дослідження. Отже, проведене дослідження дозволило зробити висновки про те, що перші спроби об'єднати в єдину інтегровану систему окремі концепції, ідеї та результати досліджень, що стосувалися навчання дорослих, було здійснено в середині минулого століття. Проте всі вони залишалися розрізненими уявленнями, концепціями та принципами про навчання дорослих. Існувала потреба в комплексній, послідовній та цілісній теорії, а також в інтегративному понятті, яке виділило б освіту дорослих в окрему галузь. Таким поняттям стала «андрагогіка», що виникла в Європі як об'єднуюча теорія навчання дорослих. Уперше термін «andragogik» було вжито німецьким шкільним учителем граматики О. Каппом 1833 року. Потім його вживали інші німецькі вчені, а слідом за ними й науковці з інших європейських країн. Проте справді великі часи для цього терміна настали тоді, коли про нього дізнався М. Ноулз. Запозичивши у європейців термін «андрагогіка» та назвавши ним своє вчення про навчання дорослих, М. Ноулз вклав у цей термін своє значення, відмінне від європейського («мистецтво й наука допомоги людським особистостям у навчанні»). За короткий час термін «андрагогіка», який тепер безпосередньо пов'язують з М. Ноулзом, дістав загальне визнання у всій Північній Америці та інших англомовних країнах. Ім'я М. Ноулза стало невід'ємним від андрагогіки, оскільки саме йому вдалося зробити цей термін своєрідним символом об'єднання всієї галузі освіти дорослих.

Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. На особливу увагу заслуговує подальше вивчення особливостей формування андрагогічних ідей у Німеччині на початку ХХ ст.

Література

1. Henschke J. A. A perspective on the history and philosophy of andragogy: an international sketch / J. A. Henschke // Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference. – 2009. – Vol. 1. – P. 54–122.
2. Knowles M. S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – P. 51–53.
3. Knowles M. S. The making of an adult educator: an autobiographical journey / Malcolm Shepherd Knowles. – San Francisco : Jossey-Bass, 1989. – P. 79.
4. Pratt D. D. Five perspectives on teaching in adult and higher education / Daniel D. Pratt. – Malabar, Fla : Krieger Pub. Co., 1998. – P. 13–50.
5. Reischmann J. Andragogy. History, Meaning, Context, Function / J. Reischmann. – 2004. – P. 3.



6. Rosenstock-Huessy E. Andragogy – 1925 [Electronic resource] / Eugen Rosenstock-Huessy. – Mode of access: <<http://www.argobooks.org/feringer-notes/pdf/t24.pdf>>.

7. Savicevic D. Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries / D. Savicevic // Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), 27–30 September, 2006. – Bamberg, Germany, 2006. – P. 1–24.

8. Savicevic D. Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting / Savicevic D. // Comparative Adult Education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study. – Bamberg, Germany : ISCAE Proceedings, 1999. – P. 97–119.

9. Sopher M. J. An historical biography of Malcolm S. Knowles: the re-making of an adult educator: a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Continuing and Vocational Education / Sopher Marti J. – University of Wisconsin-Madison, 2003. – P. 127–394.

И. Н. ЛИТОВЧЕНКО, старший преподаватель
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт», МОН Украины
проспект Победы 37, г. Киев-56, 03056, Украина
irinalyt@mail.ru

ИСТОРИЯ ЗАРОЖДЕНИЯ ТЕРМИНА «АНДРАГОГИКА» КАК СИМВОЛА НОВОЙ ОТРАСЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. Проанализирована история зарождения термина «андрагогика» как символа новой отрасли образования взрослых. Установлено, что впервые термин «andragogik» был употреблен в Германии в начале XIX ст. Позже его употребляли отдельные ученые в других европейских странах, однако широкое употребление этот термин получил благодаря усилиям американского ученого М. Ноулза, которому удалось сделать его символом объединения всей отрасли образования взрослых. Установлено, что особого внимания заслуживает изучение особенностей формирования андрагогических идей в Германии в начале XX века.

Ключевые слова: андрагогика, М. Ноулз, андрагог, рабочее движение Германии, образование взрослых.

I. M. LYTOVCHENKO, senior lecturer
National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»,
Ministry of Education and Science of Ukraine
37 Peremohy Avenue, Kyiv-56, 03056, Ukraine
irinalyt@mail.ru

ORIGIN OF THE TERM «ANDRAGOGY» AS SYMBOL OF THE NEW BRANCH OF ADULT EDUCATION

Abstract. Origin of the term «andragogy» as symbol of the new branch of adult education has been analyzed. It has been found out that the term «andragogik» was first used in Germany at the beginning of the 19th century. Later it was used by some scientists



in other European countries, but it was widely accepted only due to the efforts of the American scientist M. Knowles who managed to make it a symbol of uniting the whole branch of adult education. It has been determined that special attention should be paid to studying peculiarities of andragogic ideas' formation in Germany in the early 20th century. It has been stated that andragogy is the only theory, with the help of which the revival of Germany is possible, where after the First World War the spiritual decline and demoralization of society, loss of confidence and hope for the future only worsened due to incorrect application of teaching methods in the process of adults' teaching. It has been mentioned that a person can get some knowledge not only from teachers but also through self-reflection and personal life experiences. It has been determined that andragogical concept in Germany laid the foundations of new approach to adults' education and training, which differed from the children teaching approach. The general idea of this approach has been determined. The direct influence of European and especially German ideas concerning the development of andragogical ideas on the origin and development of andragogical concepts in the USA has been traced.

Keywords: andragogy, M. Knowles, andragogue, labour movement in Germany, adult education.

Bibliography

1. Henschke J. A. A perspective on the history and philosophy of andragogy: an international sketch / J. A. Henschke // Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference. – 2009. – Vol. 1. – P. 54–122.
2. Knowles M. S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – P. 51–53.
3. Knowles M. S. The making of an adult educator: an autobiographical journey / Malcolm Shepherd Knowles. – San Francisco : Jossey-Bass, 1989. – P. 79.
4. Pratt D. D. Five perspectives on teaching in adult and higher education / Daniel D. Pratt. – Malabar, Fla : Krieger Pub. Co., 1998. – P. 13–50.
5. Reischmann J. Andragogy. History, Meaning, Context, Function / J. Reischmann. – 2004. – P. 3.
6. Rosenstock-Huessy E. Andragogy – 1925 [Electronic resource] / Eugen Rosenstock-Huessy. – Mode of access: <<http://www.argobooks.org/feringer-notes/pdf/t24.pdf>>.
7. Savicevic D. Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries / D. Savicevic // Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), 27–30 September, 2006. – Bamberg, Germany, 2006. – P. 1–24.
8. Savicevic D. Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting / Savicevic D. // Comparative Adult Education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study. – Bamberg, Germany : ISCAE Proceedings, 1999. – P. 97–119.
9. Sopher M. J. An historical biography of Malcolm S. Knowles: the re-making of an adult educator: a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Continuing and Vocational Education / Sopher Marti J. – University of Wisconsin-Madison, 2003. – P. 127–394.



УДК: 372.7(477)

Н. О. ТЕРЬОХІНА, викладач

Сумський національний аграрний університет, МОН України
вул. Кірова, 160, м. Суми, 40021, Україна
nataly_terehina@mail.ru

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

***Анотація.** Розкрито значення неформальної освіти дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства. Визначено та обґрунтовано теоретичні засади неформальної освіти. Сформульовано передумови неформальної освіти в Україні. Виділено провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти. Охарактеризовано державну підтримку неформальної освіти. Наведено приклади неформальної освіти дорослих, висвітлено її основні характеристики. Доведено, що неформальну освіту дорослих можна розглядати як певну педагогічну модель освіти, яка містить широкі потенційні можливості для неперервної освіти.*

Ключові слова: неперервна освіта, неформальна освіта, освіта дорослих, громадське об'єднання, провайдери освітніх послуг.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вітчизняна педагогічна наука перебуває в процесі подальшого пошуку шляхів модернізації системи освіти дорослих і створення умов для формування гармонійної, творчої та соціально активної особистості, яка вміє самостійно організувати своє навчання упродовж усього життя. Створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напрямку й форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу (2000 р.) підкреслено, що неформальна освіта є рівноправною складовою освітнього процесу упродовж усього життя [7, с. 10]. Програми ЄС «Освіта протягом життя» (Lifelong Learning) та «Молодь в дії» (Youth in Action) підтримують практику неформальної освіти. Її актуальність засвідчують нормативні документи міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ООН, ЄС, Міжнародної організації праці та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам освіти дорослих взагалі та неформальній освіті дорослих зокрема, присвячені роботи таких науковців, як Д. Антонової, Н. Бідюк, І. Беюл, Л. Ведернікової, С. Вершловського, В. Гаргай, В. Давидової, С. Змейова, Т. Зотової, С. Коваленко, О. Мітіної, Н. Ничкало, О. Огієнко, К. Онушкіної, І. Фокіної, О. Хахубія та ін. Предметом досліджень науковців є широкий спектр практичних і теоретичних проблем освіти дорослих, проте питанням специфіки розвитку та особливостей сучасного стану неформальної освіти дорослих, яка розвивається швидкими темпами в інших країнах світу, у нашій країні не приділялася належна увага.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у дослідженні особливостей організації неформальної освіти дорослих, діяльності основних провайдерів у сфері неформальної освіти, шляхів розвитку неформальної освіти в нашій країні.



Виклад основного матеріалу дослідження. У ході дослідження встановлено, що у контексті нової парадигми «освіти впродовж життя», значно зростає актуальність неформальної освіти дорослих. Сьогодні у педагогічній науці немає однозначного визначення терміну «неформальна освіта». Кожен дослідник розглядає це питання зі своєї точки зору, але в їхніх поглядах багато спільного.

На європейському рівні визначення неформальної освіти розробляли спеціалісти Ради Європи спільно з Єврокомісією. Відповідно до класифікації ЮНЕСКО до неформальної освіти належать навчальні програми, курси, семінари, гуртки, лекторії, що організовуються і проводяться поза традиційною системою освіти. Неформальна освіта відбувається у межах формального офіційного середовища, але не є офіційно визнаною, результати навчання не завжди підтверджуються відповідними документами. Неформальна освіта (non-formal education) у міждисциплінарному словнику визначається як освіта, після завершення якої не передбачається отримання дипломів. Ця освіта спрямована на задоволення особистих інтересів, необхідних людині у побуті та спілкуванні [3, с. 95–96]. Л. Сігаєва виділяє три форми неформальної освіти: курси, гуртки за інтересами, громадські об'єднання [5, с. 212–216].

Зауважимо, що неформальна освіта відрізняється від формальної освіти підходами до навчання. Сьогодні, коли створюється єдиний світовий освітній простір, демократична освіта ґрунтується на засадах нової філософії ХХІ століття, яка на думку Т. Кошманової, відстоює самостійне незалежне мислення особистості, її готовність до прийняття й розуміння думки іншого, а також спрямованість людей на об'єднання, згуртування для досягнення добробуту громади, держави, суспільства [1, с. 1–2].

Сучасна економічна і соціальна динамічність і мобільність вимагає інших, ніж раніше, особистісних якостей: не старанність, а креативність, яскраво виражені лідерські задатки, навички швидко опановувати нові технології та ін. Система формальної освіти, як і будь-яка система, явище досить консервативне, що вимагає багато часу і зусиль для перебудови і змін. Неформальна освіта (НФО) як механізм і як інструмент системи освіти набагато динамічніша, адже саме вона передбачає інваріантність, реагує на запити суспільства загалом і кожної людини зокрема. НФО дає можливість вирішити як короткострокові задачі (одержання певних навичок та компетенцій, наприклад, мовних), так і сформувати світоглядні й особистісні знання на більш тривалу перспективу (наприклад, розвиток лідерських якостей або права освіта).

Проаналізувавши погляди науковців, ми дійшли висновку, що неформальна освіта дорослих – це організована, структурована, цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб будь-якої людини, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить, проте не надає легалізованого диплома.

Сьогодні в Україні спостерігається активізація неформальної освіти, створюються центри раннього розвитку дитини, налагоджується робота клубів школярів, розвиток мережі громадських молодіжних рухів, майстерень та лабораторій розвитку креативності. Активно працюють Майстерні громадської активності, метою яких є адаптація європейського досвіду неформальної громадської освіти в Україні. Існує низка програм міжнародних обмінів, які передбачають розвиток толерантності та міжкультурного діалогу. Таким чином, можна констатувати існування умов для визначення та визнання ролі неформальної освіти.



На жаль, повноцінна і впорядкована нормативно-правова база неформальної освіти в Україні відсутня. Але є суттєві передумови для її формування. Нами було досліджено, що у контексті освіти впродовж життя вагомими є Законопроект про вищу освіту, 2011 р., в якому враховується «... розширення можливостей для здобуття вищої освіти і освіти впродовж життя» та Концептуальні положення освіти для дорослих [2], а також в контексті молодіжної політики – Державна соціальна програма «Молодь України 2009-2015 рр.» [6]. Проте ефективні кроки до розширення неформальної освіти поки не зроблені.

Однією з найбільш важливих проблем становлення системи неформальної освіти в Україні є подолання стереотипного ставлення до неї як мало важливої й несуттєвої. Законодавчого визначення поняття «неформальна освіта» в Україні немає, натомість Закон про освіту містить поняття «самоосвіта» як елемент структури освіти в Україні, яке може певною мірою корелювати з неформальною та інформальною освітою в законі. Стаття 49 цього ж закону говорить, що: «... для самоосвіти громадян державними органами, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян, громадянами створюються відкриті та народні університети, лекторії, бібліотеки, центри, клуби, теле-, радіо-навчальні програми тощо». Але в цих статтях закону «самоосвіта» громадян не вписується в загальну систему освіти і про її визнання мова не йде.

Нерозуміння специфіки неформальної освіти та її соціального потенціалу (порівняно з традиційною шкільною або вищою освітою) породжується недостатньою увагою до вивчення проблем освіти дорослих. Не існує офіційної статистики з цього питання, відсутні спеціальні концепції та програми. Українська освітня система не визнає сертифікатів, отриманих під час неформального навчання. Водночас у рамках вищої освіти Великобританії та Австралії вищі навчальні заклади визнають неформальне навчання, в системі вищої освіти цих країн неформальні курси, тренінги, семінари визнаються як частина формальної освіти, а знання, отримані під час неформального навчання не тільки визнаються релевантними, але й зараховуються до кредитних модулів.

Досліджено, що важливим аспектом проблеми є теоретичне осмислення і практичне втілення стратегії неформальної освіти. У системі Національної академії педагогічних наук функціонують Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих та Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», який є одним з небагатьох членів-представників України в Європейській асоціації освіти дорослих (Бельгія). Академічними інститутами проводиться значна наукова робота з осмислення стратегії освіти, зокрема неформальної освіти в контексті філософії освіти впродовж життя, вироблення нових підходів тощо.

Слід зазначити, що у сфері неформальної освіти варто виділити три основних провайдерів освітніх послуг:

- державні структури, спрямовані на підвищення кваліфікації співробітників;
- бізнес, який працює у сфері підвищення професійної кваліфікації своїх працівників; і який надає освітні професійні чи особисті послуги на комерційній основі (мовні, автомобільні курси, школи йоги та ін.);
- громадські організації, які працюють за грантової підтримки (міжнародних організацій або органів місцевої влади), або можуть надавати освітні послуги своїм членам на іншій основі.



Специфікою діяльності громадських організацій у сфері неформальної освіти є те, що саме вони найбільшою мірою є провайдерами демократичних цінностей і соціальних проектів в суспільстві. Саме вони сприяють реалізації, наприклад, принципів освіти демократичного суспільства: «... освіта; навчання; просвітницька, інформаційна, практична діяльність і активні дії, спрямовані на розвиток тих, хто навчається; формування знань, умінь, міркувань, моделей поведінки і ціннісного ставлення у контексті здійснення і захисту демократичних прав і обов'язків людини, як члена суспільства; цінувати різноманітність і відігравати активну роль у суспільному житті для підтримки та захисту демократії і затвердження верховенства права» [8, с. 93]. Крім того, в Україні здійснюється підготовка тренерів у сфері неформальної освіти, які все активніше виходять на ринок освітніх послуг. Проте статистика провайдерів неформальних освітніх послуг не здійснюється. Невизначеність неформальної освіти в системі освіти призводить до того, що теоретичні напрацювання досить часто не беруться до уваги, а це - практичний досвід тих 300 організацій, які працюють з молоддю, представниками «третього віку», з людьми з обмеженими можливостями, дітьми вулиці, виправних установ тощо. Також не проводиться глибокий аналітичний, статистичний, методологічний та інший аналіз практичних напрацювань громадських організацій та тренерів в Україні.

Зазначимо, що в Україні стрімко набувають популярності вуличні університети. Тут немає оцінок, залків, екзаменів, обов'язкового відвідування занять. Як не має й самої будівлі університету, а лише лектори та слухачі. Це – можливість отримати нові практичні знання, обмінятися досвідом та корисною інформацією, поспілкуватися з професіоналами у неформальних умовах. Заняття проходять у парках, скверах, на березі моря тощо. Атмосфера невимушена та жива. Вуличні університети вже з'явилися в Сімферополі, Феодосії, Херсоні, Чернівцях, Львові, Ужгороді. Крім того, протягом останнього десятиліття з'явилося нове покоління вчителів, викладачів, тренерів, які мають знання, досвід і навички новаторських підходів до освітнього процесу, що, у свою чергу, може вступати в конфлікт з традиційними освітніми методиками. Так сфера неформальної освіти стає оптимальним простором для реалізації потреб тих, хто навчає, і тих, хто бажає отримати знання.

Одним з яскравих прикладів сучасних відповідей на виклики в системі освіти, зокрема, створення національної рамки кваліфікації, може бути досвід компанії «Систем Кепітал Менеджмент» (СКМ), яка 2011 року в рамках програми «Сучасна освіта» ініціювала проект з розробки сучасних професійних стандартів – «Паспорти професій». Партнерами проекту виступили Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Британська Рада, Конфедерація роботодавців України й Аналітичний центр «БЕСТ» [4, с. 35]. На підставі цих паспортів професій система освіти сформує освітні стандарти, які стануть основою для навчальних програм у 10 пілотних ВНЗ: Національної металургійної академії (Дніпропетровськ), Приазовському технічному університеті (Маріуполь), Донецькому національному технічному університеті, Національному технічному університеті України «КПІ», Вінницькому державному технічному університеті, Київському національному університеті «Києво-Могилянська академія», Маріупольському державному університеті, Львівському державному університеті та Запорізькому державному університеті. Як бачимо, цей приклад демонструє можливості співпраці влади у сфері освіти з інститутами формальної освіти, громадськими організаціями та бізнесом для вирішення соціально-економічних проблем на ринку праці і в суспільстві.



Висновки результатів дослідження. Наше дослідження не розкриває сферу неформальної освіти загалом, воно лише представляє її основні тенденції і дає привід для подальших досліджень і аналізу. Проте на основі проведеного дослідження можна зробити кілька ключових висновків:

1) в Україні сформовані передумови для визнання неформальної освіти на законодавчому, інституційному, професійному рівнях провайдерів освітніх послуг;

2) головною проблемою для здійснення процесу визнання є неузгодженість, відсутність діалогу і системних дій між усіма зацікавленими сторонами, і насамперед, головними провайдерами послуг неформальної освіти;

3) відсутність цілісної освітньої стратегії в Україні, залежність реформ в освіті від позиції політичної еліти, не дає можливості послідовно і ефективно працювати в певному напрямі;

4) традиції пострадянської системи освіти, підготовки кадрів часто не узгоджуються з новими підходами до освіти в цілому, і до неформальної освіти зокрема;

5) громадські організації, як одні з найбільш активних представників сфери неформальної освіти, є тими, хто може сприяти формуванню демократичних цінностей у суспільстві; відповідати на виклики динамічних змін у суспільстві; сприяти співпраці влади і бізнесу для підвищення загального рівня життя.

Перспективи подальших наукових розвідок. Для України вкрай важливо найближчим часом розробити та запровадити дієві заходи для подолання відставання у сфері освіти дорослих. Необхідне визнання неформальної освіти в українському суспільстві. Особливо перспективним у цьому напрямі може бути глибоке вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду щодо розвитку неформальної освіти в Україні.

Література

1. Кошманова Т., Брайс Л., Голм Г., Равчина Т. Педагогіка громадянського суспільства / [За ред. д-ра пед. наук Т. Кошманової]. – Львів, 2005. – С. 1–2.
2. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс] / Л. Б. Лук'янова. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm>.
3. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – Воронеж : РАО ИОВ, 1995. – С. 95–97.
4. Парашук О. Усатенко Г. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций / О. Парашук, Г. Усатенко. – Киев, 2011. – С. 34–38.
5. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХст.-початок ХХІ ст. : монографія / [за ред. С. О. Сисоевої]. – К. : ТОВ ВД «ЕКМО». – 2010. – С. 212–216.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України на 2009-2015 рік» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-%D0%BF?nreg=41-2009-%EF&find=1&text=%E3%F0%EE%EC%E0%E4%F1%FC%EA&x=0&y=0#w1>>.
7. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) Про неформальну освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30htm>>.



8. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec (2010)7 and Explanatory Memorandum. – Section 1, Art. 2. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, October, 2010. – P. 90–94.

Н. А. ТЕРЕХИНА, преподаватель
Сумской национальной аграрный университет, МОН Украины
ул. Кирова 160, г. Сумы, 40021, Украина
nataly_terehina@mail.ru

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Аннотация.** Раскрыто значение неформального образования взрослых на современном этапе развития общества. Определены и обоснованы теоретические основы неформального образования. Сформулированы предпосылки неформального образования в Украине. Выделены провайдеры образовательных услуг в сфере неформального образования. Охарактеризована государственная поддержка неформального образования. Приведены примеры неформального образования. Доказано, что неформальное образование взрослых можно рассматривать как определенную педагогическую модель образования, которая содержит широкие потенциальные возможности для непрерывного образования.*

Ключевые слова: непрерывное образование, неформальное образование, образование взрослых, общественное объединение, провайдеры образовательных услуг.

N.O. TERYOKHINA, lecturer
Sumy National Agrarian University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
160 Kirova Str., Sumy, 40021, Ukraine
nataly_terehina@mail.ru

INFORMAL ADULT EDUCATION IN MODERN EDUCATION ENVIRONMENT

***Abstract.** Major facts of non-formal adult education at the modern stage of its development have been defined. The importance of non-formal education for modern society has been outlined. Its theoretical principles and preconditions have been formulated and substantiated. Providers of non-formal educational service in Ukraine have been characterized. State support and civic initiative for this kind of education have been defined. Examples of non-formal education and its main characteristics have been identified. It has been proved that non-formal adult education can be described as a pedagogical model of education that provides a great potential for lifelong learning.*

Wide spectrum of practical and theoretical problems of adult education has been observed. Extension of the role of non-formal adult education in the context of lifelong education has been established. Non-formal education as phenomenon of organized, structured and goal-directed activities has been analyzed and summoned. Theoretical thinking and practical implementation of non-formal education strategy as important



aspects of the problem have been characterized. Peculiarities of non-formal education organization, providers' activities within non-formal education and the ways of non-formal education development in Ukraine have been investigated. Non-formal education as important tool of educational system in the whole has been characterized.

The research conducted in the article provided the basis for the conclusion that Ukraine has good preconditions for acknowledgement of non-formal education, but the main problem here is not consistent and systemic actions among all the providers of non-formal education; absence of the unified educational strategy; dependence of reforms on position of education elite; traditions of post-soviet education system etc.

Key words: lifelong learning, adult education, non-formal education, community association, providers of educational service.

Bibliography

1. Koshmanova T., Brais L., Holm H., Ravchyna T. Pedagogocs of a civil society/ [Za red.. d-ra ped. nauk T. Koshmanovoi]. – Lviv, 2005. – S. 1–2.
2. Lukyanova L.B. Conceptual provision of adult education [electronic resource] / L.B. Lukyanova. - Mode of access: <http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm>.
3. Onushkyn V.G. Adult education: interdisciplinary terminological dictionary / V.G. Onushkyn, E.I Ogariev. - Voronezh: RAO YOY, 1995. - P. 95-97.
4. Parashchuk O. Usatenko H. Non-formal education for regional democratic transformation / O. Parashchuk, H. Usatenko. – Kyev, 2011. – C. 34–38.
5. Sihaieva L. Ye. Development of Adult Education in Ukraine (the second half of XXst.-early twenty-first century : Monograph / [za red. S. O. Sysoievoi]. – K. : TOV VD «EKMO». – 2010. – C. 212–216.
6. Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On the Approval of the National Targeted Programme "Youth of Ukraine for the year 2009-2015" [Electronic resource]. - Mode of access: <[http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/41-2009- %D0 %BF?nreg=41-2009- %EF&find=1&text=%E3 %F0 %EE %EC %E0 %E4 %F1 %FC %EA&x=0&y=0#w1](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-%D0%BF?nreg=41-2009-%EF&find=1&text=%E3%F0%EE%EC%E0%E4%F1%FC%EA&x=0&y=0#w1)>.
7. Recommendations of the Coucil of Europe Assembly 1437 (2000) About the informal education [Electronic resource]. - Mode of access: <<http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30htm>>.
8. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec (2010)7 and Explanatory Memorandum. – Section 1, Art. 2. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, October, 2010. – P. 90–94.



**ІНТЕГРАТИВНІ ПРОЦЕСИ
У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

37.013.42 (73)

Н. М. БІДЮК, д-р пед. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
biduk_nm@rambler.ru

**СПІВПРАЦЯ ОСВІТНІХ ІНСТИТУЦІЙ
ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ
ЩОДО РОЗВИТКУ ТА ПІДТРИМКИ ОСВІТИ ЖІНОК У США**

***Анотація.** Розглянуто проблему соціального партнерства освітніх інституцій, державних установ та громадських організацій щодо розвитку та підтримки освіти жінок на прикладі американського досвіду. Наголошено на структурно-системних особливостях жіночої освіти, яка є засобом трансформації функціонування освітньої, економічної, соціальної та сімейної підсистем американського суспільства. З'ясовано місце та роль сучасної вищої жіночої освіти в системі освіти дорослих США. Сконцентровано увагу на діяльності жіночих вищих навчальних закладів у США. На підставі узагальнення американського досвіду окреслено можливості його використання у вітчизняному освітньому просторі.*

Ключові слова: жіноча освіта, гендерна рівність, освітні інституції, жіночі коледжі, громадські організації та установи, законодавче забезпечення, освітня діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічні трансформації в Україні та світі у поєднанні з процесами глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства актуалізують проблеми розвитку жіночої освіти відповідно до соціальних запитів демократичного громадянського суспільства щодо ефективності використання духовного та економічного потенціалу жіноцтва.

Інтегруючись у світову спільноту, Україна наприкінці ХХ століття ухвалила низку законодавчих актів та програм із розв'язання проблем жінок, серед яких Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків» (2006), «Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні» (спільний проект Програми розвитку ООН та Європейського Союзу (1993), «Національний план дій на 1997–2000 рр. щодо поліпшення становища жінок і їх ролі у суспільстві», Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року (2006); Концепція державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року (2012) та ін., у яких наголошується на необхідності сприяння рівноправності між жінками і чоловіками, реформування освітньої системи України на засадах гендерної рівності.

Суттєвим джерелом визначення стратегії гендерної рівності у галузі освіти в Україні є аналіз світового досвіду щодо розвитку жіночої освіти, зокрема американського. Адже США є однією з високорозвинених країн світу, система освіти



якої відрізняється демократичністю, активно впроваджуючи освітні практики, спрямовані на досягнення гендерної рівності. Поряд із навчальними закладами спільного навчання існує добре розвинена мережа жіночих навчальних закладів, функціонування яких ґрунтується на давніх історичних традиціях. За останні десятиліття збільшилися психолого-педагогічні дослідження у галузі жіночої освіти, відбулося удосконалення законодавчо-нормативного забезпечення жіночої освіти, а також активізувалася діяльність громадських і державних організацій та асоціацій у підтримку освіти жінок.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення жіночої освіти з метою розширення можливостей самореалізації та саморозвитку жінок, недостатнім ступенем вивчення особливостей розвитку жіночої освіти у зарубіжних країнах у контексті інтеграції України в міжнародний освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад розвитку жіночої освіти у США зробили американські вчені, а саме: Дж. Айлер, К. Аллен, М. Бенет, Б. Бенк, Дж. Джонсон, П. Коллінс, Е. Фаусто-Стерлінг, К. Фернхем, М. Хірш та ін. Актуальні відомості щодо розвитку вищої жіночої освіти у США містять праці Н. Кутової (гендерний аспект) та О. Степанової (історичний аспект). Питання теорії та практики жіночої освіти у працях вітчизняних та російських науковців охоплюють таку тематику наукових досліджень: розвиток професійної освіти жінок (О. Анищенко), розвиток різних типів жіночої освіти, зокрема фармацевтичної, комерційної, загальнопедагогічна підготовка вчителів у жіночих навчальних закладах (Н. Дем'яненко), розвиток вищої жіночої освіти (О. Драч, К. Кобченко, І. Малінко, О. Мельник), жіноча освіта у різних регіонах України та Росії (В. Добровська, Л. Єршова, О. Литвиненко, Г. Маслій, Т. Шушара та ін.) тощо.

Формулювання мети статті. Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених проблемі жіночої освіти, низка актуальних аспектів дослідження, зокрема особливості соціального діалогу освітніх інституцій, державних установ та громадських організацій щодо розвитку та підтримки освіти жінок на прикладі американського досвіду, потребує більш детальної інтерпретації, що й визначило мету статті.

Вклад основного матеріалу дослідження. Унікальним феноменом сучасної американської системи освіти є високоефективне функціонування підсистеми жіночої освіти. Проте становлення та розвиток жіночої освіти у США дотепер залишається найменш дослідженою проблемою. Водночас саме вища жіноча освіта спрямована як на утвердження основ гендерної рівноваги та гендерної демократії, що складає провідну тенденцію розвитку сучасного суспільства, так і на формування громадянського суспільства.

Упродовж багатьох десятиліть жіночі вищі навчальні заклади США відіграють важливу роль у наданні високоякісних освітніх послуг представникам жіночої статі, враховуючи специфіку їх стилю навчання та світоглядних позицій. Так, спеціально проведене дослідження показало, що незважаючи на те, що лише 2 % усіх студенток у США відвідують жіночі коледжі, їх випускниці становлять третину жінок, які входять до управління 1000 найбільших американських компаній, серед них: віцепрезидент концерну «Дженерал моторс» Ш. Янг; керівник відділу маркетингу відомої компанії «Колгейт-Палмолів» Л. Джулібер та ін.; 43 % жінок-математиків та 50 % жінок-інженерів із науковими ступенями – це випускниці п'яти жіночих коледжів: Бернердського, Сміського та Велеслейського, коледжу Брайена Мо та



коледжу Маунт Холіокі; кожна сьома жінка – серед міністрів штатів, кожна четверта з жінок-конгресменів – випускниця жіночого коледжу; колишня перша леді країни, сенатор штату Нью-Йорк, держсекретар США Х. Клінтон та Міністр закордонних справ М. Олбрайт навчалися у Велеслейському коледжі, а прем'єр-міністр Пакистану Б. Бхутто – випускниця Редкліфського жіночого коледжу [1, с. 67].

Зазначені факти засвідчують важливу роль жіночих освітніх інституцій у функціонуванні американської системи вищої освіти як однієї з найбільш розвинутих та потужних на міжнародному ринку провайдерів освітніх послуг.

Жіноча освіта виступає засобом трансформації освітньої, економічної, соціальної та сімейної підсистем американського суспільства, оскільки є інструментом реалізації природних прав та потреб жінок на отримання освіти; підвищення конкурентоспроможності національної економіки; кореляції між соціальним статусом та освітніми можливостями; збереження сімейних цінностей.

Для з'ясування поняття «жіноча освіта» звернулися до українського педагогічного словника С. Гончаренка, у якому це поняття тлумачиться як самостійна галузь освіти, що виникла у зв'язку з нерівноправним становищем жінки в суспільстві [2, с. 126]. Як бачимо, акцент робиться на місце жінки у суспільстві. В іншому словнику поняття «жіноча освіта» розглядається як вид освітньої діяльності, сконцентровані на жінках, які вступають до сфери праці або повертаються до неї після тривалої перерви, а також на тих, хто прагне розширити спектр життєвого вибору або збагатити свій особистий та життєвий досвід [3, с. 6]. Американський дослідник Б. Бенк, розглядаючи специфіку організації навчально-виховного процесу в коледжах на початку XXI століття, переконаний, що жіноча освіта – це комплексний термін, який відображає гендерну рівність при здобутті освіти шляхом формування системи навичок та умінь, характер яких визначається розвитком промисловості, суспільних відносин, науки, техніки та культури [4, с. 203].

Вища жіноча освіта США завдяки своїй багатомірності розглядається як процес соціалізації жінки та адаптації її до змін у суспільстві, урахування її потреб, трансформації ціннісних засад; соціальний інститут, який виступає механізмом демократизації та соціального захисту, усунення інституційних гендерних диспропорцій, створюючи умови для рівності та соціальної справедливості; соціально-педагогічна система, яка є важливою складовою системи вищої освіти, що відрізняється своєю гендерно-соціалізуючою функцією та соціально- та людиноорієнтованістю.

Вивчення наукової літератури показало, що жіноча освіта в США має досить тривалу історію, сформовані традиції та особливості, які зумовлені історичним, соціально-економічним, політичним та культурним розвитком країни. Перший крок у становленні вищої жіночої освіти був зроблений Сполученими Штатами 1837 року, коли Оберлін коледж став першим вищим закладом спільного навчання жінок і чоловіків, а другий – 1861 року, коли було прийнято Біль про право жінок на вищу освіту. У цей час вищі навчальні заклади провідних європейських університетів почали відкривати двері для жінок: Німеччина – із 1872 р. (Цюріхський університет), Велика Британія – із 1867 року (Лондонський університет), Франція – із 1867 році (були організовані спеціальні лекції для жінок у Сорбоні), Швеція – із 1870 року, Данія – з 1875 р., Норвегія – із 1884 р., Італія – із 1876 р., Іспанія – із 1876 року (Мадридський університет).



Дослідження гендерного виміру вищої жіночої освіти на початку ХХІ століття дозволило встановити, що екстенсивне поширення жіночих вищих освітніх закладів на американському континенті відбулося за рахунок того, що освітні заклади такого типу особливо ефективно використовують принцип гендерної рівності у педагогічному процесі і є активними осередками продукування та поширення передового педагогічного досвіду.

Аналізуючи структуру системи вищої жіночої освіти у США на основі класифікації вищих освітніх закладів, розробленої Фундацією Карнегі (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education), з'ясовано, що освітніми інституціями жіночої вищої освіти є жіночі університети, чотирирічні та дворічні жіночі коледжі. Більшість жіночих коледжів – це приватні чотирирічні навчальні заклади, хоча спостерігається тенденція збільшення чисельності коледжів із дворічним терміном навчання. Станом на 2010 р. на території США функціонував 21 жіночий університет та 131 коледж. Зауважимо, що на засіданні ООН 2000 року жіночі коледжі та університети було визнано єдиними навчальними закладами, у яких відсутня гендерна дискримінація при здійсненні навчальної діяльності, що свідчить про домінуючу роль жіночих коледжів та університетів у продукуванні передового педагогічного досвіду у навчальну діяльність на засадах гендерної рівності.

Місце та роль сучасної вищої жіночої освіти США зумовлене збереженням та інтенсифікацією структурної єдності жіночих освітніх інституцій протягом двох століть. Саме завдяки тому, що від початку свого заснування кожен жіночий коледж та університет був відкритою освітньою системою, рівень освітніх послуг якої залежав від ступеня взаємодії з іншими жіночими навчальними закладами, стало можливим об'єднання усіх жіночих коледжів у систему вищої жіночої освіти. Водночас високий рівень функціонування вищої жіночої освіти забезпечується завдяки узгодженій діяльності усіх її структурних компонентів та соціальній підтримці різних спілок, фондів, організацій, центрів.

Незважаючи на високий рівень конкурентоспроможності закладів спільного навчання чоловіків та жінок, співробітники Центру дослідження вищої освіти при Індіанському університеті (Indiana University Center for Postsecondary Research) обґрунтували доцільність функціонування жіночих коледжів. Їх важливою місією є створення умов для усвідомлення жінкою своїх потенційних можливостей щодо здатності досягати цілей як в академічній, так і в професійній сферах.

Розв'язанням проблем жіночої освіти активно займаються такі відомі організації та асоціації, як: Фундація Форда (Ford's Foundation), Національна рада з питань дослідження робочої сили (National Manpower Council), Фундація Філіпс (Philips Foundation), Національна асоціація жінок-деканів (National Association of Deans of Women), Фундація Карнегі (Carnegie Foundation), Американська асоціація медичних сестер (American Nurses Association), Жіноче бюро (Women's Bureau), Міжміністерське бюро (Interdepartmental Committee), Рада консультування громадян із питань статусу жінок (Citizens' Advisory Council on the Status of Women), Конгрес американських жінок (Congress of American Women), Ліга жінок-виборців (League of Women Voters), Загальна федерація жіночих клубів (General Federation of Women's Clubs), Асоціація молодих християнок (Young Women's Christian Association), бізнесові та професійні жіночі клуби (Business and Professional Women's Clubs). Діяльність цих установ спрямована на удосконалення нормативно-правового



забезпечення, збереження конкурентоспроможності жіночих коледжів на ринку освітніх послуг, координацію та розробку спільних навчальних програм з університетами та коледжами; сприяння кар'єрному зростанню жінок; фінансову та соціальну підтримку освіти жінок тощо. Основними функціями громадських організацій є координаційно-регулююча, освітня, інтеграційна, прогностична, консультативна, соціалізаційна.

Зростання суспільного значення жіночої освіти спонукало до створення 1980 року Комісії Нейлона (Neylon Commission), що займалась дослідженням проблем жінок у вищій освіті. Головними завданнями Комісії були підвищення рівня визнання вищої жіночої освіти шляхом трансформації суспільних функцій жінок; реформування системи вищої освіти та удосконалення зв'язків із церковною громадою; розвиток соціального партнерства; впровадження телекомунікаційних технологій у навчальний процес в жіночих коледжах [5, с. 117].

За підтримки Фондації Карнегі (Carnegie Foundation), Фонду братів Рокфеллерів (Rockefeller Brothers Fund), Фондації Келлога (Kellogg Foundation), Корпорації Ейвон та Ревлон, Фонду освітнього прогресу (The Fund for Advancement of Education) на базі Мічиганського університету був створений центр, який надавав жінкам інформацію про різноманітні навчальні програми для дорослого населення та займався розробкою гнучких навчальних програм, що дозволяли жінкам поєднувати виховання дітей із навчальною діяльністю. 1971 року Фондація Карнегі виділила 76000 доларів для відкриття на базі Сепі Лоренс коледжу Центру для продовження освіти жінок (Center for the Continuing Education of Women), у якому жінки здобували бакалаврську освіту [6, с. 205–207].

Суттєве значення для розвитку жіночої освіти має законодавча підтримка, зокрема: прийняття поправки про рівні соціальні та виробничі права жінок та чоловіків (Equal Rights Amendment), Акту громадських обов'язків (Civil Rights Act (1964)), Акту про виборчі права (Voting Rights Act (1965)), Акту про підготовку медичних сестер (Nurse Training Act (1964)), Акту про створення сприятливих умов для надання вищої освіти (Higher Education Facilities Act (1965)), Акту про початкову та середню освіту (Elementary and Secondary Education Act (1965)) та Акту про вищу освіту (Higher Education Act (1965)), у яких зазначається необхідність підвищення рівня державного фінансування освітніх послуг для жінок. Крім того, в американському Конгресі була створена національна жіноча партія (National Women's Party), яка займалася розробкою законопроектів, що гарантували економічну, соціальну та політичну рівність жінок і чоловіків. 1974 року був прийнятий Акт про рівні освітні можливості для жінок (Women's Educational Equity Act (WEEA)), завдяки якому забезпечується державне фінансування програм, що сприяють встановленню гендерної рівності у навчальному процесі, а також надаються гранти жінкам. 2002 року був прийнятий законодавчий Акт «Жодної дитини позаду» (No Child Left Behind), що вплинув на підвищення чисельності дівчат із малозабезпечених сімей та сільської місцевості, які навчаються у жіночих школах. Зазначимо, що 2009 року президент Обама створив у Білому домі Раду з проблем жінок та дівчат (White House Council on Women and Girls) з метою підтримки жіночої освіти, оскільки, на переконання президента, на початку ХХІ ст. жінка має виконувати не лише функцію матері.



Відкритий доступ жінок до навчання майже в усіх навчальних закладах країни поряд із прийняттям програми «позитивних дій» (Affirmative action), яка зобов'язувала корпорації та університети, що фінансувалися на федеральному рівні, надавати певну кількість місць для етнічних та расових меншин і жінок, а також передбачала надання певних переваг жінкам у просуванні по службі у разі наявності однакових із чоловіками професійних якостей та здібностей [7, с. 16–17], привів до суттєвого збільшення кількості жінок, які закінчували коледжі та скоротили розрив у рівнях освіти між чоловіками та жінками, в результаті чого жінки стали конкурентоспроможними на ринку праці.

2000 року Американська асоціація жінок із вищою освітою (American Association of University Women (AAUW)) опублікувала доповідь «Технологічна компетенція: Освіта дівчат у вік інноваційних комп'ютерних технологій» (Tech-Savvy: Educating Girls in the New Computer Age), де зазначалося, що головною причиною низького відсотку жінок, які навчаються за технічними спеціальностями, є їх переконання, що вони мають недостатній рівень інтелектуальних здібностей для навчання за цими спеціальностями, що формуються на основі панівних культурних цінностей та гендерних стереотипів, спрямованих на ізоляцію жінок від технічних напрямів підготовки [8, с. 98].

Саме жіночі коледжі та університети здатні створити умови для творчої самореалізації жінок у набутті технічних спеціальностей. Водночас суттєву підтримку жінкам, які навчаються та працюють за технічними спеціальностями, надають професійні жіночі організації, зокрема Організація дослідження статусу жінок у комп'ютерних технологіях (the Computer Research Association on the Status of Women (CRA-W)), Асоціації комітету з питань статусу жінок в комп'ютерній інженерії (Associations for Computing Machinery's Committee on Women in Computing (ACM-W)). Вони створюють умови для співпраці жінок із програмістами, викладачами, роботодавцями з метою покращення навчального та виробничого клімату для жінок.

У цьому контексті заслуговує на увагу проект Ада (Ada Project), що передбачає збір, аналіз та розповсюдження інформації про жінок, які здобувають освіту за технічними спеціальностями. У межах проекту існують більш ніж 30 організацій, які досліджують методи навчання представників жіночої статі за технічними спеціальностями. Підтримка жінок, які навчаються за технічними спеціальностями у жіночих коледжах, відбувається через мережу технічних клубів, літніх таборів, Інтернет-сайтів для жінок. Відкриття технічних спеціальностей та програм у жіночих освітніх закладах дає можливість створити відповідний педагогічний та психологічний клімат у процесі навчання з урахуванням гендерних особливостей, відповідає освітнім потребам сучасних жінок та ринку праці. Із метою збільшення відсотка жінок, які навчаються за інженерними напрямами підготовки, у коледжах впроваджені програми «Жінки в інженерії» і «Жінки в інженерії та природничих спеціальностях», спрямовані на забезпечення підтримки, надання інформації про інженерні спеціальності.

Сучасні тенденції розвитку вищої жіночої освіти у США характеризуються трансформацією вищої жіночої освіти шляхом закриття жіночих коледжів, які не витримали конкуренції та мали фінансові труднощі; удосконалення жіночих освітніх інституцій з метою їх збереження та підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг на засадах демократизації.



За останні десять років в Україні, як і в багатьох країнах Східної Європи й СНД, посилюється тенденція фемінізації вищої школи, оскільки чисельність студенток зростає значно більшими темпами, ніж чисельність студентів. Це пов'язано з тим, що українські жінки сьогодні більш упевнені в можливості отримання високооплачуваної престижної роботи. За даними дослідження, здійсненого Організацією економічного співробітництва, що проводилося 2008 р. в 43 розвинутих країнах світу, кількість жінок, які здобули освіту будь-якого рівня, перевищила в 1,8 рази кількість чоловіків з аналогічною освітою [9, с.193]. Зрозуміло, що кількісні показники не можуть бути критеріями гендерної рівності в освіті, важливими є насамперед якісні характеристики, пов'язані з вибором спеціальностей, психологічними та педагогічними аспектами навчального процесу у вищих навчальних закладах, конкурентоспроможністю дипломів про вищу освіту, можливостями працевлаштування після закінчення навчальних закладів, успішністю кар'єри тощо.

Висновки результатів дослідження. Узагальнення американського досвіду розвитку жіночої освіти дозволило окреслити можливості його використання у вітчизняному освітньому просторі, зокрема: спрямовування зусиль учених та фахівців на розробку концептуальних засад реалізації гендерної рівності у вітчизняних вищих освітніх інституціях спільного навчання чоловіків та жінок, гендерно-орієнтованих навчальних планів та програм; створення вищих жіночих навчальних освітніх закладів як альтернативних, що забезпечують свободу вибору громадян, усувають вплив гендерних стереотипів; формування у студентів вищих навчальних закладів гендерної компетентності як складової професійної компетентності; розробка програм щодо заохочення дівчат до вибору технічних напрямів навчання, відкриття нових можливостей для їх кар'єрного росту; розробка механізму соціального партнерства щодо розвитку та підтримки освіти жінок тощо.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів вивчення окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести особливості навчання безробітних жінок у системі освіти дорослих США.

Література

1. Кайтмазова Н. США Все началось с семи сестер / Н. Кайтмазова // Обучение за рубежом. – 2000. – № 12-1 (13). – С. 67–73.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К. : Либідь, 1997. – С. 126.
3. Маслова В. В. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – С. 6.
4. Bank B. Contradictions in Women's Education: Traditionalism, Careerism and Community at a Single-Sex College / B. Bank. – New York, London : Teachers College Press, 2009. – P. 203.
5. Eisenman L. Higher Education for Women in Postwar America, 1945-1965 / L. Eisenman. – Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. – P. 117.
6. Flannery D. Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning / D. Flannery. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – P. 205–207.
7. Carol L. B. The Politics of Affirmative Action: "Women", Equality and Category Politics / L. Carol. – Winter Ventures, 1996. – P. 16–17.



8. Tech-savvy: Educating Girls in the Computer Age // American Association of University Women. – 2007. – P. 98.

9. Руденко Н. В. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти / Н. В. Руденко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі. – 2009. – №5. – С. 191–196.

Н. М. БИДЮК, д-р пед. наук, профессор
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Институтская 11, г. Хмельницкий, 29016, Украина
biduk_nm@rambler.ru

СОТРУДНИЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУЦИЙ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЗВИТИИ И ПОДДЕРЖКЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕНЩИН В США

***Аннотация.** Рассмотрена проблема социального партнерства образовательных институций, государственных учреждений и общественных организаций, относительно развития и поддержки образования женщин на примере американского опыта. Отмечены структурно-системные особенности женского образования, которое является средством трансформации функционирования образовательной, экономической, социальной и семейной подсистем американского общества. Выяснено место и роль современного высшего женского образования в системе образования взрослых США. Сконцентрировано внимание на деятельности женских высших учебных заведениях США. На основании обобщения американского опыта очерчены возможности его использования в отечественном образовательном пространстве.*

Ключевые слова: женское образование, гендерное равенство, образовательные институции, женские колледжи, общественные организации и учреждения, законодательное обеспечение, образовательная деятельность.

N. M. BIDYUK, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutaska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
biduk_nm@rambler.ru

PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND COMMUNITY ORGANIZATIONS IN THE SPHERE OF WOMEN'S EDUCATION DEVELOPMENT AND SUPPORT IN THE USA

***Abstract.** The article deals with the problem of social partnership of educational institutions, government agencies and community organizations as to the development and support of women's education based on American experience. Structural and systemic features of women's education that is the means of transforming educational, economic, social and family subsystems of American society have been stressed. It has been found out that female education is a tool of: realization of natural women's rights and needs of gaining knowledge; women's schools expansion by means of competitiveness of the national*



economy enhancing through highly qualified specialists' training; correlation between social status and educational opportunities. The attention has been focused on the women's higher educational institutions activity, particularly on women's colleges, that play important role in high quality educational services provision by taking into account women specific learning style and worldview. Expediency functioning of women's colleges and their basic functions has been grounded. Legislative and regulatory support of female education in the USA, as well as coordinating activity of organizations and institutions that promote development and support to women's education have been analyzed. Fields of activity and functions of women leading educational institutions and government agencies have been revealed. The place and the role of modern women's higher education in the USA in the system of adult education have been found out. Based on the generalization of American women's education experience the possibility of its application in the national educational environment has been generalized.

Keywords: female education, gender equality, educational institutions, women's colleges, community organizations and institutions, legislative support, educational activity.

Bibliography

1. Kajtmazova N. It all started with seven sisters / N. Kajtmazova // *Obuchenie za rubezhom*. – 2000. – № 12-1 (13). – P. 67–73.
2. Goncharenko S. U. *Ukrainian Pedagogical Dictionary*/ Goncharenko S. U. – K. : Libid, 1997. – P. 126.
3. Maslova V. V. *Fundamentals of Andragogy. Reference-dectionary for students of social majors and humanities* / V. V. Maslova. – Mariupol', 2004. – P. 6.
4. Bank B. *Contradictions in Women's Education: Traditionalism, Careerism and Community at a Single-Sex College* / B. Bank. – New York, London : Teachers College Press, 2009. – P. 203.
5. Eisenman L. *Higher Education for Women in Postwar America, 1945-1965* / L. Eisenman. – Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. – P. 117.
6. Flannery D. *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning* / D. Flannery. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – P. 205–207.
7. Carol L. B. *The Politics of Affirmative Action: "Women", Equality and Category Politics* / L. Carol. – Winter Ventures, 1996. – P. 16–17.
8. *Tech-savvy: Educating Girls in the Computer Age* // American Association of University Women. – 2007. – P. 98.
9. Rudenko N. V. *Implementation of gender approach in the education system* / N. V. Rudenko // *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii ta zahalnoosvitnii shkoli*. – 2009. – № 5. – P. 191–196.



УДК: 377.1

Л. Л. СУШЕНЦЕВА, д-р пед. наук, доцент
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
Чапаєвське шосе 98, м. Київ, 03045, Україна
sushentz2009@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Анотація. Обґрунтовано теоретичні засади професійної мобільності. Визначено, що найважливішою детермінантою соціального розвитку людини є її провідна діяльність, а самореалізація в діяльності сприяє найбільш повному розвитку людини. З'ясовано, що вивчення проблеми формування професійної мобільності своїми коренями сягає досліджень феноменів поділу праці й соціальних переміщень. Розкрито чинники мобільності, її сутність. Доведено, що в дослідженні професійної мобільності мають місце такі концепти, як «стратегія», «капітал», «практика», з яких «стратегія» є найбільш значущою.

Ключові слова: діяльність, самореалізація, стратифікація, мобільність, професійна мобільність, чинники мобільності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Науково-технічна революція значною мірою змінює характер трудового процесу, завдяки їй з'являються нові галузі й професії. І якщо попереднє покоління здобувало професію на все життя, то нинішнє має бути готовим до професійної мобільності: зміни професії або спеціальності, у зв'язку з їхнім старінням або відмиранням.

Ще відомий чеський педагог Я. Коменський говорив про те, що «дуже важливо, щоб люди навчилися й уміли вільно, за власним рішенням правильно обирати зрозумілі речі й також користуватися ними» [2, с. 112]. Науковець звертає нашу увагу на те, що людині необхідно самостійно пристосовуватися до швидкозмінних умов виробництва, а також бути активною, рухливою і старанною.

Оскільки однією з найважливіших детермінант соціального розвитку людини є її провідна діяльність, то самореалізація в діяльності, що приносить задоволення, що забезпечує соціальний комфорт, сприяє найбільш повному розвитку людини. Для того щоб успішно реалізуватися у своїй професійній діяльності людині необхідно володіти професійною гнучкістю, що досягається «шляхом розвитку розумових здатностей і підвищується завдяки розвитку моральної свідомості» [3, с. 313].

Тільки провідна професійна діяльність, синтезуючи й реалізуючи ставлення людини до світу, «підтягує» до свого рівня інші види ставлень особистості до дійсності, викликає розвиток її різнобічних здатностей, створюючи можливість швидкого пристосування до нових умов за рахунок резервів, закладених у підготовці й досвіді роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки рівень професійної підготовки людини мусить випереджати рівень розвитку техніки й технології виробництва, то необхідно, щоб кожна людина була готова до випереджувальної підготовки. Для вирішення цієї проблеми Я. Коменський пропонує «три речі, які найімовірніше допоможуть досягти цього:



- 1) треба раніше почати вправлятися в русі й діяльності для набуття рухливості, що не так швидко втрачається, якщо закріплена навичкою;
- 2) нехай вчаться усе, що роблять, робити по-справжньому, тобто із старанністю й без лінощів;
- 3) нехай вчаться все робити з якою-небудь метою, серйозною або грайливою, заради похвали або перемоги» [2, с 114].

На нашу думку, у цьому контексті поняття «рухливість» ототожнюється з поняттям «мобільність» і орієнтує молодих людей, що виходять зі стін навчальних закладів, на можливість і необхідність освоєння нових професій або підвищення кваліфікації у своїх професіях.

Інший відомий педагог Й. Песталоцці визначав мобільність як гнучку пристосовність і ставив її в один ряд з такими якостями, як слухняність і податлива скромність», які вважав найважливішими знаннями, які повинні бути дані людині. Її гнучка пристосовність, її підготовленість до різних видів праці будуть її перевагами перед більш імушими при добуванні заробітку, стверджував Й. Песталоцці [3, с. 316].

Під поняттям мобільність С.Ліпсет і Р.Бендікс розуміють переміщення групи фахівців, зайнятих переважно розумовою працею.

Основою аналізу мобільності стала теорія соціальної стратифікації. За К. Девісом та У. Муром, «нагорі» перебувають найбільш здібні, гідні індивіди. Суспільство мотивує індивідів просуватися до позицій, які «свідомо цікавіші за інші» і які «потребують особливих талантів і спеціальної підготовки, отже, функціонально більш важливі, ніж інші». Ті індивіди, які мають якості, щоб зайняти ці позиції, мабуть, завдяки своїй мобільності піднімаються нагору по сходах соціальної стратифікації.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є обґрунтування теоретичних засад професійної мобільності у працях зарубіжних учених.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжних країнах уже давно ведуться дослідження явища професійної мобільності. Практикою доведено, що для того, щоб повною мірою використати весь потенціал робочої сили, необхідно підвищити професійну мобільність.

Велике значення для вивчення професійної мобільності як явища мають праці М. Вебера, Е. Дюркгейма, П. Сорокіна. Емпіричні дослідження, що проводилися в Америці і Європі в середині ХХ століття, показали визначальну роль професійних досягнень для процесу соціальної мобільності. У зв'язку із цим виникла потреба у визначенні поняття «професійна мобільність», яке з'явилося в науковій літературі з початку 1950-х років. Спочатку воно тлумачилося як зміна різних видів занять або професій, що належать до основних видів праці: фізичної, нефізичної й фермерської. Завдяки працям американських соціологів С. Ліпсета й Р. Бендікса, професійна мобільність набула статусу самостійного предмета дослідження. Запропонована ними концепція була однією з спроб розробки теоретичної моделі безпосередньо професійної мобільності [7, с 12].

Вивчення проблеми формування професійної мобільності своїми коренями сягає досліджень феноменів поділу праці й соціальних переміщень. На думку Е. Дюркгейма, поділ праці є головним чинником суспільного прогресу. Індивідуалізація соціальної поведінки пов'язана з посиленням поділу праці,



відзначена Е. Дюркгеймом, знайшла відображення в понятті «пластичність», що було введене ним для оцінки зміни відносин у системі «людина-праця». Це поняття відбиває здатність і можливість індивіда формувати свою працю, свої професійні орієнтації й перспективи. Характерною рисою «пластичного» працівника є постійне внутрішньо детерміноване підвищення рівня власної конкурентоздатності, виявлення нових можливостей своєї професії й нових форм професійної самореалізації.

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років зростає інтерес до професійної мобільності в зарубіжній соціології, зокрема до вивчення її соціокультурних аспектів. Роботи британця Д. Голдторпа, німецького соціолога Б. Вегенера, нідерландців В. Улті та Р. Люйкса, данця І. Соренсена відрізняє розробка соціокультурних аспектів феномена професійної мобільності. Запропонована ними теорія висуває два важливих чинники стратифікації і мобільності: соціокультурну парадигму суспільства і політичну систему. У своїх працях учені розглядають соціокультурну мобільність як сукупність елементів внутрішнього життя соціальних суб'єктів, об'єднаних у цілісну систему, що забезпечує той ступінь суб'єктивної рухливості, яка потрібна для адаптації до навколишнього середовища або для активного впливу на неї.

Якісне дослідження установок, мотивів і цінностей у процесі професійної мобільності знаходимо у працях Д. Треймана, Н. Туми, Р. Ходжи та інших американських і європейських авторів.

Для дослідників професійної мобільності енциклопедичною залишається праця П. Сорокіна «Соціальна мобільність» (1927). В ній автор подає систему основних понять і схему теоретичного аналізу, що й сьогодні залишаються загальноновизнаними [4, с. 217]. Професійну мобільність П. Сорокін визначає як переміщення індивідів, груп та цінностей у професійному просторі. У праці розглядаються зміни місця індивіда або групи у професійній структурі, що склалася в суспільстві, а саме: різноманітні зміни змісту, характеру й умов праці робітників, які стосуються зміни їх статусних характеристик. Професійна мобільність виявляється у зміні місця, кваліфікації, посади, місця роботи, підприємства, галузі, сектора економіки тощо. Будучи однією із об'єктивних підстав для соціальної диференціації, професійна складова визначає ієрархічну нерівність у суспільстві.

Професія впливає не тільки на престиж, дохід і владу, що можуть виявитися в руках професіонала, але й на особливості поведінки людини, її цінності, життєві орієнтації, соціальну роль.

Відповідно до концепції соціального простору (П. Бурдьє, П. Сорокін) культурний, символічний, соціальний і владний капітал визначають приналежність людини до певної соціальної групи, страти, виявляючи її професійну приналежність, що виступає стратифікаційно-статусною ознакою.

Однак хоча конкретних вимірів соціальної стратифікації багато, всі вони, на думку П. Сорокіна, можуть бути зведені до трьох основних форм: економічної, політичної та професійної стратифікації. При цьому, як правило, всі параметри перебувають у тісній взаємозалежності, однак з цього правила є винятки, і їхня взаємозалежність хоча і є досить тісною, проте не має характеру строгої детермінації.

Фундаментальною базою даних досліджень став функціональний підхід, спрямований на аналіз професійної мобільності як соціального явища. На засадах такого підходу створюються праці А. Шюца й М. Шелера, що розкривають феноменологічне бачення цього поняття. Д. Грацкі, У. Сьюелл, Р. Хаузер,



адаптувавши статистичні методи аналізу даних (шляховий аналіз, регресійний, кореляційний), запропонували модель статистичного аналізу професійної мобільності. Пізніше в дослідженнях П. Блау, О. Данкена запропоновано ряд статистичних моделей професійної мобільності [6; 8, с. 93].

Говорячи про структуру стратифікації, Б. Барбер виділяє наступні її шість параметрів: престиж професії (причому в категоріях функціонального внеску в суспільство оцінюється тільки чоловік – глава сім'ї); ступінь влади й могутності (влада (authority) визначається як законна здатність до досягнення цілей у соціальних системах, а могутність (power) – її незаконна подоба); дохід або багатство; освіта або знання; релігійна й ритуальна чистота; родинна або етнічна приналежність [1, с. 235 – 242].

Значна увага приділялася аналізу інституціональних передумов мобільності, зокрема, індустріалізації. Г. Зеттерберг, С. Ліпсет і докладно аналізували чинники, що викликали масову соціальну (професійну) мобільність у США у ХХ ст. Б. Барбер відзначає, що на обсяг і ступінь мобільності в суспільстві впливають інституціоналізовані норми, поряд з наявними структурами можливостей. До початку ХІХ століття соціальна мобільність у принципі не схвалювалася, той тип норми виправдовував як відносно нерухомість соціальної структури в цілому, так і незмінне становища в ній людини.

Нині у рамках структурно-функціонального підходу проводяться масштабні дослідження Дж. Голдторпом (Велика Британія) і його колегами. Під час проведення емпіричних досліджень, як найбільш значиму методологічну проблему, науковці виділяють проблему пошуку підстав для виділення соціальних груп, страт, класів (ці поняття використовуються західними соціологами досить вільно).

Один з підходів, розроблений Е. Райтом для міжнародного порівняльного аналізу класових структур, ґрунтується на марксистській традиції, описує соціальні відносини через виробництво – у термінах власності на засоби виробництва, рівні автономії, якою володіють індивіди у своїй роботі, і їх залученні до прийняття рішень і керівництва іншими працівниками. Інший підхід, що запропонував Дж. Голдторп для Оксфордського дослідження соціальної мобільності в Англії й Уельсі (the Oxford Social Mobility Study of England and Wales), ґрунтується більшою мірою на веберіанських передумовах, ототожнює клас із певними комбінаціями професійного звання й статусу в системі зайнятості.

Так, Дж. Голдторп виділяє такі класи: вищий (Service), середній (Intermediate) та робітничий. Вищий клас поділяється на дві підгрупи:

1. Професіонали, адміністратори й чиновники вищої ланки; менеджери великих виробничих підприємств; великі власники.

2. Професіонали, адміністратори й чиновники більш низької ланки; фахівці (technicians) вищої ланки; менеджери невеликих ділових і виробничих підприємств; керівники працівників розумової праці.

До середнього класу входять три підгрупи:

3. Працівники рутинної розумової праці в адміністрації й комерції; працівники особистої служби (personal service).

4. Дрібні власники, ремісники; фермери й дрібні власники (small holders); самозайняті рибалки.

5. Фахівці нижчої ланки; керівники працівників ручної праці.



До робітничого класу входять дві підгрупи:

6. Кваліфіковані працівники ручної праці.

7. Напівкваліфіковані й некваліфіковані працівники ручної праці [5, с. 133].

На нашу думку, для аналізу процесів мобільності в сучасних умовах може застосовуватися методологія П. Бурдьє, побудована на діяльнісно-активістському підході. Індивід у П. Бурдьє зветься «агент», який здійснює стратегії – своєрідні системи практики, спонукою яких є мета, яка, однак не направляє їх свідомо. П. Бурдьє описує практики логіки через такі феномени, як практичне почуття, стратегії поведінки тощо. «Поняття стратегії – це інструмент розриву з об'єктивістською точкою зору й з дією без агента... Вона є продукт практичного почуття, як почуття гри, особливої соціальної гри, історично визначеної». Тобто, стратегії у П. Бурдьє – це неусвідомлені або напівусвідомлені схеми дії. Якщо його трансформувати методологію в українські умови, то засоби, ресурси, «капітали» доведеться свідомо й активно шукати й напрацьовувати під час відсутності готових схем, оскільки українське суспільство на відміну від того, на якому П. Бурдьє проводив свої дослідження і робив висновки, досить нестабільне.

Зауважимо, що конверсійні стратегії – це широкий набір різних практик (індивідуальних і сімейних), свідомо або несвідомо спрямованих на поліпшення свого становища в соціальній структурі. Ці стратегії залежать, по-перше, від обсягу й структури капіталів і, по-друге, від державних інститутів соціального відтворення (закон про спадщину, ринок праці, система освіти тощо), які у свою чергу залежать від владних відносин між класами в державі. Будь-які зміни в державних інститутах, і в співвідношеннях капіталів агента ведуть до зміни конверсійних стратегій.

Оскільки соціальний простір структурований у двох вимірах (загальний обсяг капіталу й капітал, необхідний для домінуючого становища), то можливі два типи руху. По-перше, вертикальний у тому ж полі (від шкільного вчителя до університетського професора або від дрібного підприємця до великого підприємця), і, по-друге, рух з одного поля в інше. Такий рух може відбуватися горизонтально (шкільний учитель або його син стає власником невеликого магазину) або вертикально, коли поля перебувають на різному рівні (шкільний учитель або його син стає промисловцем).

Як відомо, капітали – це діючі властивості, узяті за принцип побудови соціального простору, різні види влади, що існують в різних полях. Капітал, що може існувати в об'єктивованому стані – у формі матеріальної властивості або, як це буває у випадку культурного капіталу, у його інкорпорованому стані, що може бути гарантоване юридично, – являє собою владу над полем (у цей момент часу). Точніше, влада над продуктом, у якому акумульована минула праця (зокрема, влада над сукупністю засобів виробництва), а заодно над механізмами, що прагнуть затвердити виробництво певної категорії благ, і через це – влада над доходами й прибутком. Окрім види капіталу, як козири в грі, є владою, що визначає шанси на виграш у певному полі (справді, кожному полю або субполю відповідає особливий вид капіталу, що «ходить» у цьому полі як влада або ставка в грі).

Позиція конкретного агента в соціальному просторі може визначатися за його позиціями у різних полях, тобто в розподілі влади, активованій в кожному окремому полі. Це, головним чином, економічний капітал у його різних видах, культурний капітал і соціальний капітал, а також символічний капітал, зазвичай називаний престижем, репутацією, ім'ям тощо.



У сучасному українському суспільстві індивід, агент змушений «на ходу» конструювати свої стратегії, практики, що, звичайно, не може відбуватися без участі свідомості. Бурдьє говорить про те, що в умовах, які змінюються, класи пристосовують свої стратегії під нові реалії, інститути, однак таке відбувається за умови, якщо, принаймні, класи (у розумінні Бурдьє, класи на папері) залишаються більш – менш тими ж. У нашому випадку нині відбувається конструювання класів, інтересів.

Коли зростає роль чинників, які не контролюються індивідом, правомірно розглядати мобільність не тільки з погляду працівників, а й з погляду підприємства. Підприємство можна розглядати і як організацію, що виробляє товари й послуги, і як соціальний інститут, що регулює й відтворює соціальні відносини. Розмежовуючи ці дві іпостасі підприємства, ми виділяємо організаційні, соціально-структурні та інституціональні чинники мобільності праці.

До організаційних належать особливості технологічної структури підприємства, що детермінує найм працівників певної кваліфікації.

Соціально-структурний підхід до аналізу трудової мобільності тісно пов'язаний з концепцією М. Грановеттера про вкорінення економічної дії в соціальних структурах, у мережі соціальної взаємодії. М. Грановеттер показав, як соціально-структурні фактори визначають індивідуальну мобільність і які переваги одержує індивід, включений у мережі особистих зв'язків

Під інституціональними чинниками мобільності розуміються формальні механізми, процедури прийому по різних каналах адаптації, неформальні норми й установки роботодавців при доборі нових працівників. О. Уільямсон назвав ці механізми структурами управління, які регулюють найм на підприємстві.

Паралельно з дослідженням процесів соціальної мобільності західними соціологами здійснювалися спроби кількісного і якісного аналізу процесів професійної й освітньої мобільності. У соціологічних дослідженнях мобільності проходить думка про взаємозв'язок мобільності особистості й особистісних якостей. Фахівці соціологи говорять про цей взаємозв'язок, але проблема залишається досі ще не достатньо розкритою.

У зарубіжній психологічній літературі зміна професії розглядається як один з чинників, що забезпечує професійну адаптацію на ранніх етапах професіоналізації. Наприклад, М. Воланен говорить, про те, що перехід професійного життя молодих людей складається з ланцюжка подій, які включають періоди безробіття, зайнятості, професійного вдосконалювання, зміни галузі спеціалізації або зміни професійної діяльності. Така ситуація може тривати приблизно 5–6 років і характеризується пробою своїх сил і здатностей для самореалізації в різних професійних середовищах. Інший аспект зміни професії пов'язаний з поняттям «плинності» персоналу на підприємствах, цей феномен був докладно вивчений ще до перебудови

Нині значна частина людей страждає від поширення стереотипів мислення й поведінки, характерних для тих, хто «програв» і значною мірою відрізняється від мислення й поведінки «переможців». Останні навіть у скрутних ситуаціях не втрачають віру в себе, глибоко вірять у свої можливості, у правильність обраного способу життя. Перемагає той, хто не втрачає часу, свідомо живе в сьогоденні, не почуває себе зв'язаним ні тягарем минулого, ні невизначеністю майбутнього, тобто той, хто володіє максимальною мобільністю.

Висновки результатів дослідження. Отже, проблема мобільності загалом та соціальної і професійної мобільності зокрема, вже давно стала предметом



дослідження зарубіжних науковців. Головним чинником суспільного прогресу є поділ праці, що спричинив появу індивідуалізації соціальної поведінки, зміну відносин у системі «людина – праця», появу нових спеціальностей та професій. Культурний, символічний, соціальний і владний капітал визначають стратифікаційно-статусну приналежність людини. На нашу думку, з теорії П. Бурдьє ми можемо використовувати в дослідженні професійної мобільності в Україні такі концепти, як «стратегія», «капітал», «практика», з яких «стратегію» вважаємо найбільш значимою.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження будуть здійснюватись у напрямі розвитку професійної мобільності кваліфікованих фахівців.

Література

1. Барбер Б. Структура социальной стратификации и тенденция социальной мобильности / Б. Барбер // Американская социология : Перспективы. Проблемы. Методы / сокр. пер. с англ. В. В. Воронина. – М. : Прогресс, 1972. – С. 235–242.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский ; под общ. ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 112–114.
3. Песталоцци Й. Г. Педагогическое наследие : переводы / Йоган Генрих Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – С. 313–316.
4. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин ; пер. с англ. ; под общ. ред. А.Ю. Соколова. – М. : Политиздат, 1992. – С. 217.
5. Goldthorpe J.H. Class mobility and kinship / J. H. Goldthorpe, C. Lewellyn. – Oxford : Nuffield college, 1977. – P. 133.
6. Houser R. Cross national variation in occupational distributions, relative mobility chances, and intergenerational shifts in occupational distributions [Electronic resource] / Robert M. Houser, David B. Grusky. – Mode of access: <<http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/87-13.pdf>> .
7. Lipset S. Social Mobility in Industrial Society/ Seymour Lipset, Reinhard Bendix. – Berkeley and Los Angeles : University of California press, 1959. – P. 12.
8. Sewel W. H. Education, occupation and earnings: achievement / W. . Sewel, R. M. Houser. – New York : Academic Press, 1975. – P. 93.

Л. Л. СУШЕНЦЕВА, д-р пед. наук, доцент
 Інститут професійно-технічного образования НАПН України
 Чапаевское шоссе 98, г. Киев, 03045, Україна
 sushentz2009@ukr.net

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Аннотация. Обоснованно теоретические принципы профессиональной мобильности. Определенно, что важнейшей детерминантой социального развития человека есть ее ведущая деятельность, а самореализация в деятельности содействует наиболее полному развитию человека. Установлено, что изучение проблемы формирования профессиональной мобильности своими корнями достигает исследований феноменов разделения труда и социальных перемещений. Раскрыты факторы мобильности, ее сущность. Доказано, что в исследовании профессиональной мобильности имеют место такие концепты, как «стратегия», «капитал», «практика», из которых «стратегия» является наиболее значимой.

Ключевые слова: деятельность, самореализация, стратификация, мобильность, профессиональная мобильность, факторы мобильности.



L.L.SUSHENTSEVA, Doctor of pedagogical sciences, associate professor
Institute of Professional and Technical Education, NAPS of Ukraine
98 Chapayevske Highway, Kyiv, 03045, Ukraine
sushentz2009@ukr.net

THEORETICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL MOBILITY IN THE WORKS OF FOREIGN SCIENTISTS

Abstract. *Theoretical principles of professional mobility have been substantiated. It has been determined that the major indicator of a person's social development is his/her leading activity, and self-realization in activity assists the most complete development of a person. It has been defined that the study of professional mobility formation takes its origin from researches of the division of labor and social moving phenomena. The factors of mobility, its essence have been exposed. It has been grounded that in the researches of professional mobility such concepts, as «strategy», «capital», «practice», among which «strategy» is most meaningful, take place.*

The importance of theoretical principles of mobility in the works of foreign scientists has been displayed. The necessity of professional mobility increasing to use the manpower potential effectively has been substantiated. Statistical methods of data analysis have been adapted. The model of statistical analysis of professional mobility has been proposed to follow. The analysis of institutional preconditions of mobility, industrialization in particular, has been conducted. Attempts to make qualitative and quantitative analysis of the processes of professional and educational mobility have been made. Professional flexibility as realization of a person's activity has been displayed. Functional approach towards professional mobility as social phenomenon has been investigated. The very principles of professional mobility in the realm of personal development have been mentioned. The dependence of theoretical critical thinking on its practical embodiment has been displayed through a person's self-realization in his / her social activity.

Keywords: activity, self-realization, stratification, mobility, professional mobility, mobility factors.

Bibliography

1. Barber B. The structure of social stratification and social mobility trend / B. Barber // *Amerykanskaia sotsyolohyia : Perspektivy. Problemy. Metody / sokr. per. s anhl.* V. V. Voronyna. – M. : Prohress, 1972. – S. 235–242.
 2. Komenskyi Ya. A. Selected pedagogical works / Yan Amos Komenskyi ; pod obshch. red. A. A. Krasnovskoho. – M. : Uchpedhyz, 1955. – C. 112–114.
 3. Pestalotstsy Y. H. Pedagogical heritage : translations/ Yohan Henhrykh Pestalotstsy. – M. : Pedahohyka, 1989. – C. 313–316.
 4. Sorokyn P. Man. Civilization. Community / Pytrym Sorokyn ; per. s anhl. ; pod obshch. red. A.Yu. Sohomonova. – M. : Polytyzdat, 1992. – C. 217. Goldthrope J.H. Class mobility and kinship / J. H. Goldthrope, C. Lewellyn. – Oxford : Nuffield college, 1977. – P. 133.
 5. Houser R. Cross national variation in occupational distributions, relative mobility chances, and intergenerational shifts in occupational distributions [Electronic resource] / Robert M. Houser, David B. Grusky. – Mode of access: <<http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/87-13.pdf>> .
 6. Lipset S. Social Mobility in Industrial Society/ Seymour Lipset, Reinhard Bendix. – Berkeley and Los Angeles : University of California press, 1959. – P. 12.
- Sewel W. H. Education, occupation and earnings: achievement / W. Sewel, R.M. Houser. – New York : Academic Press, 1975. – P. 93.



УДК: 378. 016:54

В. І. КИРИЧЕНКО, д-р пед. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
centr@khnu.km.ua

М. Є. СКИБА, д-р техн. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
centr@khnu.km.ua

КОГНІТИВНИЙ КОНСТРУКТИВИЗМ І РІВЕНЬ ІНТЕГРОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

Розглянуто питання, пов'язані з розробленням на основі європейського досвіду інноваційної освітньої концепції вищої технічної школи. Визначено її вплив на рівень інтегрованості системи інформаційно-дидактичного забезпечення навчального процесу з фундаментальних дисциплін, а відтак на ефективність і якість освіти, на формування системного мислення студента та рис його творчої особистості. Розроблено алгоритм наукових тенденцій розвитку педагогіки вищої технічної школи на основі європейського досвіду.

Ключові слова: вища технічна школа, інтегрованість, фундаментальні дисципліни, системне мислення, якість освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчання фундаментальних дисциплін вищої технічної школи (ВТШ) не відповідає вимогам європейських стандартів, що спричинено низкою накопичених і загострених в традиційному навчальному процесі суперечностей. Мова йде про суперечності: а) між всезростаючими вимогами до рівня фундаментальної підготовки інженерів та методичною недосконалістю інформаційно-освітньої системи; б) між значною за обсягом та досить складною за науково-пізнавальними процедурами системою базової фундаментальної науки та її недостатньою трансформованістю у інформаційну систему навчальної дисципліни, а отже, і не адаптованістю до вимог і потреб навчальної діяльності студента, особливо до потреб самостійної його роботи; в) між визнанням домінуючого впливу інформаційно-дидактичного (ІД) забезпечення навчального процесу на інтенсивність і ефективність засвоєння студентом знань та недослідженістю нинішнього його стану з погляду впливу на методику і технологію навчання, а також потенціалу його розвитку як системи; г) між інноваційними вимогами сучасної кредитно-модульної системи (КМС) вищої освіти стосовно організаційних і технологічних аспектів навчального процесу та неадаптованістю до них традиційного ІД забезпечення навчального предмета, особливо з погляду рівня підготовленості його до мультимедійних технологій навчання і самостійної роботи студента з опанування знань.

Розв'язання накопичених у навчальному процесі фундаментального етапу вищої освіти суперечностей як назрілої проблеми можливе лише з урахуванням



європейського досвіду інноваційно-продуктивного оновлення і вдосконалення найважливіших складників цілісної педагогічної системи навчального предмета на засадах поглиблення фундаменталізації – гуманізації – індивідуалізації вищої освіти. Як і будь-яка інформаційна система, інформаційно-освітня (або педагогічна) система є досить складною за структурою та ієрархією окремих її частин, функціональних властивостей та зв'язків між ними. Для ефективного управління функціями такої системи важливо уявити собі її оптимізовану конструкцію.

Формулювання мети статті. У статті ставимо за мету розробити структурно-логічну схему педагогічної системи фундаментальної навчальної дисципліни з функціональними зв'язками між її складниками та сформулювати якісно розроблену концепцію, яка слугуватиме одночасно і методологічною основою і джерелом практичних рекомендацій побудови досконалої педагогічної системи навчальної дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досконалість провідних складників освітньої системи як окремих її підсистем, зокрема ІД забезпечення, навчально-методичного комплексу (НМК) тощо (рис.1) чинить вирішальний вплив на інтенсивність і ефективність навчального процесу. Саме такий навчальний процес здатний сформувати у студента розвинені розумові здібності, системне мислення, основи професійної компетентності й інтелекту, а також уміння і навички неперервного учіння й розвитку [1, с. 142; 2, с. 15; 3, с. 278].

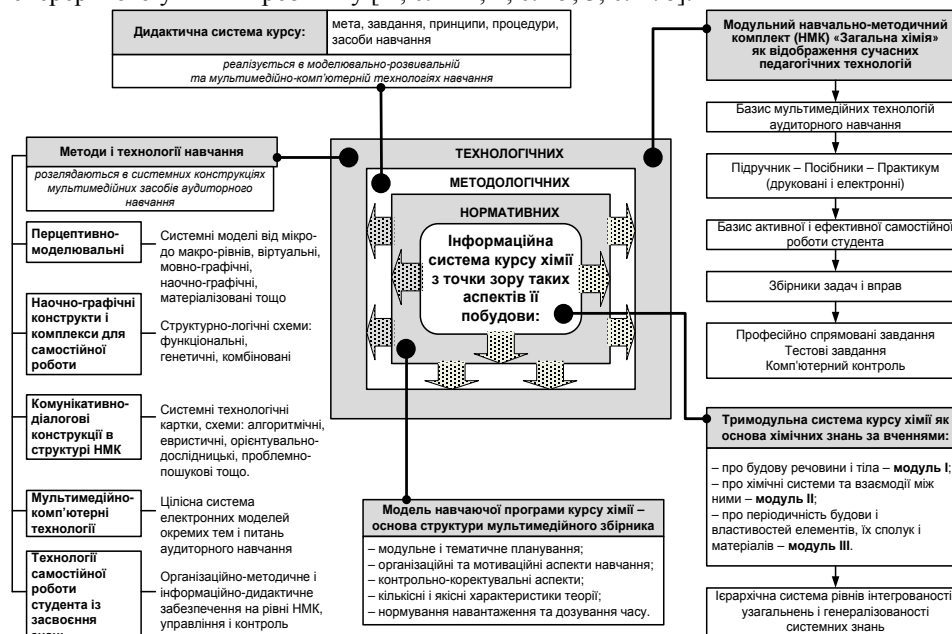


Рис. 1. Структурно-логічна модель складників педагогічної системи навчальної дисципліни ВНЗ та функціональних зв'язків між ними

Відомо, що науково-технічний прогрес породжує нагальну потребу все більш раціонального і ефективного методичного відображення європейського досвіду



стосовно аналізу системної науково-технічної інформації різних наук: від фундаментальних до загальнотехнічних та галузевих. Методика відображення інформаційних систем та технологія їх представлення науковому і інженерно-технічному співтовариству повинні базуватися на нових концептуальних засадах. Саме в цьому контексті європейське науково-технічне співтовариство розробило і упровадило в практику представлення та передавання інформації сучасну концепцію науково-технічного (НТ) конструктивізму як методологічну основу відображення суті конкретних інформаційних систем [2, с. 17; 7, с. 218; 8, с. 37].

Постійний розвиток і удосконалення концепції НТ конструктивізму привів до створення найбільш досконалої її прикладної форми – мультимедійно-комп'ютерної технології навчання. Не важко передбачити, що всезростаюче значення концепції НТ конструктивізму, перспективність розвитку різноманітних форм конструктивізму як методу з досягненням певної їх досконалості повинно знайти своє відображення також і в інформаційно-освітніх системах навчальних предметів ВТШ. Важливо переконати як освітянську громадськість, так і студентів у необхідності оволодіння основами концепції НТ конструктивізму та методами її реалізації у практичній навчальній і інженерній формах діяльності, показати переваги використання і концепції, і методу. Очевидно, що упровадження в навчальний процес вищої школи основ цієї концепції та методу її реалізації у різних конструктивних формах, а також практичного їх використання у навчанні повинно спиратися на підґрунтя навчально-методичного модифікування їх на засадах когнітивно-психологічних механізмів розвитку розумових здібностей студента та його науково-технічного, системного мислення [1, с. 127; 4, с. 542; 6, с. 43].

Саме таким вимогам відповідає запропонована нами концепція операційно-когнітивного (ОК) конструктивізму у формуванні сучасних інформаційно-освітніх систем вищої школи і, зокрема, однієї з найскладнішої її частини – інформаційно-дидактичного забезпечення навчального процесу із фундаментальних дисциплін [1, с. 132; 4, с. 254; 6, с. 37]. В концепції ОК конструктивізму можна умовно виділити дві важливі складові (рис. 2):

– операційну як методологічну основу концепції з її сучасними інваріантними формами, наприклад, оперантного та моделювального навчання;

– складову когнітивного конструктивізму як прикладну основу, яка враховує когнітивно-психологічні механізми формування у студента вмінь і навичок проектування й конструювання гіпотетичних і реальних моделей та конструктивних навчальних об'єктів, процесів і явищ, а отже, і моделювально-розвивального мислення студента в конструктивно оформленому освітньому середовищі, наприклад: когнітивної теорії особистості, «я-концепції» тощо [1, с. 134; 6, с. 42; 7, с. 264].

З погляду функціонального впливу на інтенсивність і ефективність навчання концепція ОК конструктивізму спирається на поняття «операції», зокрема таких типів [1, с. 130; 2, с. 16; 6, с. 40; 7, с. 91]:

а) операція як процесуальна зовнішня дія студента, спрямована на сприйняття і розуміння методично виділених елементарних клітинок системно побудованої інформації (так звана екстеріоризація знань) з чіткою ієрархізацією структури і функцій, узгодженістю дій елементів системи тощо;

б) операція як процесуальна внутрішня дія студента, генетично похідна від зовнішнього предметного впливу інформаційної системи (так звана інтеріоризація) і скоординована з іншими діями в певну системну діяльність;



в) операція когнітивного конструктивізму як сума операцій аналізу заданих (вже готових) або побудованих власними зусиллями суб'єкта структурних одиниць системи знань: оперантів – різнорівневих моделей (від мікро- до макро-) – конструктивів тощо, які активізують розуміння об'єктів і явищ, емоції, уявлення, функції символічного відображення осмислених форм і образів об'єктів інформації.

Дослідження показало, що за впливом охарактеризованих операційних функцій на розвиток мислення студента та рис його інтелектуальної особистості, ця конструкція узгоджується із положеннями європейської операційної концепції, у тому числі і стосовно умовно виділених чотирьох рівнів їх впливу на розвиток особистості студента [1, с. 126; 3, с. 271; 7, с. 371; 8, с. 34].

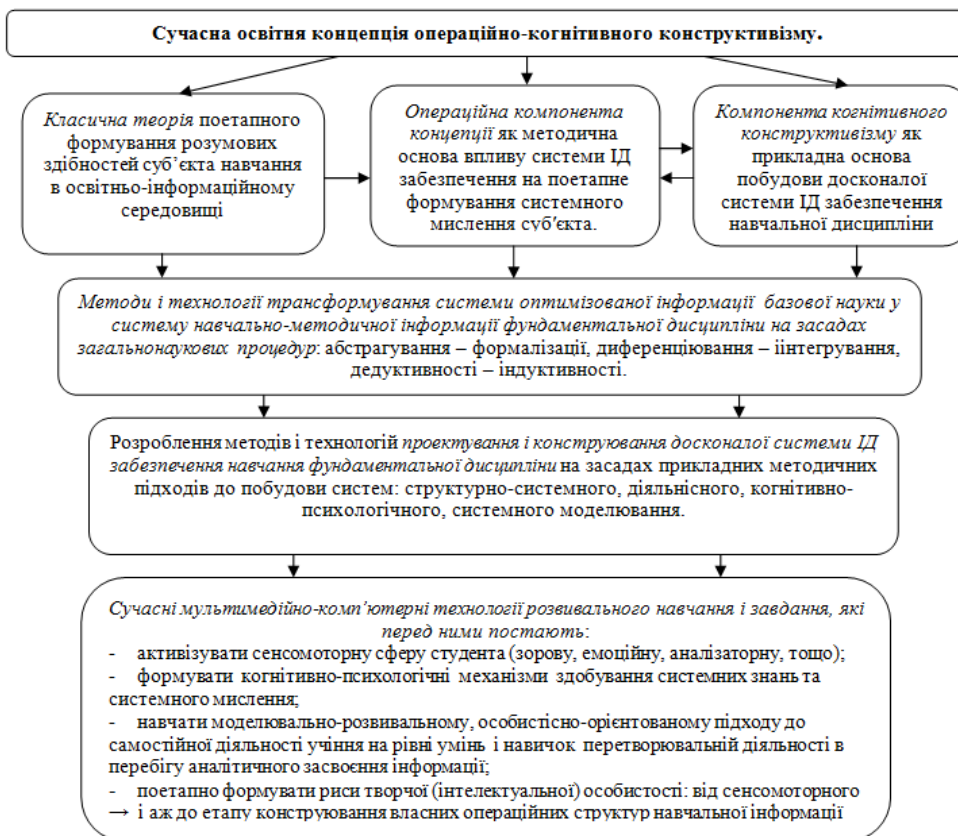


Рис. 2. Структурно-логічна схема, що ілюструє вплив освітньої концепції на досконалість системи інформаційно-дидактичного (ІД) забезпечення навчального процесу з фундаментальних дисциплін, а отже, і на інтенсивність, ефективність і якість навчання.



- на сенсомоторному рівні, пов'язаному з активізуванням практично всіх сприймаючих систем студента, зокрема зорової, емоційної, аналізаторної тощо;
- на операційному рівні, коли студент активізує процесуальні операції інформаційного конструктивізму, тобто пробує методично аналізувати побудовані у навчальній літературі готові конструкти об'єктів пізнання;
- на стадії конкретних операцій, коли у студента лише починається формування умінь і навичок побудови найпростіших образних форм навчальних об'єктів за зразками і аналогіями;
- на стадії формалізованих операцій з осмислено усвідомленого проектування і конструювання студентом власних когнітивних моделей і конструктів, вищого рівня розвитку розумових здібностей і мислення.

Отже, як видно, і функціональні операції когнітивно-психологічних механізмів навчання, і умовні стадії розвитку рис творчої особистості студента відповідно до операційної складової концепції формують у нього власну методику когнітивного конструктивізму, яка в системі якісного інформаційно-дидактичного середовища створює розвивально-моделювальну технологію ефективного навчання. Різноманітність функціонального впливу концепції ОК конструктивізму на якість методично розробленого освітнього середовища фундаментальної навчальної дисципліни можна оцінити, виходячи із аналізу всього комплексу наочно-графічних конструкцій, що відображають як структуру педагогічної системи, так і динаміку формування її досконалих складників (рисунки 1 і 2). Когнітивно-психологічна розробленість цієї концепції співвідноситься з дієвістю її впливу на інноваційність методів і технологію побудови досконалої педагогічної системи як в цілому, так і кожного з її складників за певними напрямками, зокрема:

- встановленням внутрішніх і зовнішніх кореляційних залежностей між складниками і системою;
- відображенням всебічних взаємозалежностей між системою і освітнім середовищем та їх взаємовпливів;
- досягненням необхідного методико-технологічного рівня розробленості інформаційного середовища навчання: з одного боку, його інтегрованості, а з іншого, – системності і конструктивності його відображення в дидактичних засобах.

Досконалість освітньої концепції взагалі і концепції ОК конструктивізму можна оцінити за її конкретним внеском у формування системно-кореляційного підходу до побудови якісних, різнорівневих освітніх систем: від цілісної системи до кожної із її структурних одиниць як інформаційних підсистем. Розробляючи нову освітню концепцію, важливо сформувати такі критерії її досконалості, які сприяють виділенню в інформаційних системах базової науки і навчальної дисципліни об'єднувальних і визначальних факторів – системоутворюючих (СУФ) як методичної основи проектування і конструювання готових складників педагогічної системи за алгоритмом: від ІД забезпечення – до сучасного навчально-методичного комплексу (НМК) у складі підручника, посібника – практикуму тощо і далі – до інноваційної технології навчання (рис. 2) [3, с. 175; 6, с. 40; 8, с. 32; 9, с. 180].

Саме комплекс СУФ послугував основою структурно системного і когнітивно-психологічного підходів до реалізації методу моделювального конструктивізму при створенні сучасною системи ІД забезпечення дисципліни. Серед методично опрацьованого і практично використаного в побудові систем ІД



забезпечення, НМК дисципліни тощо комплексу СУФ заслуговують на особливу увагу такі фактори: площини подовженого варіанта періодичної системи (ПС) елементів, ієрархічного комплексу критеріїв періодичності, єдності протилежностей та симетричності, трьох виділених в інформаційній системі теоретичних вчень як бази побудови її навчальних модулів тощо [3, с. 163; 6, с. 35; 7, с. 391; 8, с. 32].

Серед низки виділених нами і методично розроблених функціональних факторів інформаційної системи навчальної дисципліни відзначимо провідні:

- а) гармонійність кореляційних зв'язків як в середині системи, так і між нею та зовнішнім середовищем, тобто узгодженість операціональних функцій її елементів;
- б) ієрархічність структури і функцій системи та її підсистем;
- в) домінуюча виділеність і методична розробленість визначальних особливостей системи на рівні системних ефектів і якостей, які в їхній нерозривній взаємодії розглядаємо базовими системо-утворювальними факторами (СФ) побудови інноваційних наочно-графічних моделей, конструктивів і комплексів системи ІД забезпечення навчання [5, с. 53; 8, с. 30; 9, с. 197].

Європейська концепція ОК конструктивізму за вимогами методологічної розробленості і практичної виваженості сприяла розвитку і оновленню педагогічної системи навчальної дисципліни на рівнях її провідних складників: 1) методів і технологій проектування і конструювання інформаційних систем; 2) систем інформаційно-дидактичного забезпечення навчання; в) інноваційного НМК з навчальної дисципліни, перевіреного за її функціональною ефективністю; г) становленню моделювально-розвивальної та особистісно зорієнтованої, мультимедійно-комп'ютерної технології навчання за принципом: «від пізнання природи – до природи пізнання» [7, с. 245; 8, с. 29; 9, с. 289].

При цьому перцептивно-знакові моделі та конструкти інформаційних об'єктів і явищ виконують роль одночасно і засобів, і об'єктів навчальної діяльності, активізуючи сенсомоторну сферу студента (сприйняття, уявлення, усвідомлення, формування власних форм і образів перетворювальної діяльності тощо). Системна навчальна діяльність зводиться до детермінації певного алгоритму дій на різних освітніх рівнях: а) комплексу пізнавальних дій на рівні «сприйняття – розуміння – аналіз – уявлення»; б) пізнавальні дії детермінують розвивально-перетворювальні (операціональні) дії методами аналізу, моделювання, формування висновків, прийняття рішень, коли здійснюється перехід від екстеріоризації до інтеріоризації; в) перетворювальні дії детермінують організаційні і виховні; г) виховні дії детермінують комплекс контролюючих і оцінювальних дій; д) оцінювальні визначають комунікативно-діалогові дії, які в свою чергу породжують пізнавальні дії на змістовно і процесуально збагаченій основі (уміння, навички, мислення тощо).

Висновки результатів дослідження. Дослідження проблеми створення сучасних інформаційно освітніх систем, сформульованої у формі логічної послідовності: педагогічна система – ІД забезпечення навчання – НМК навчального предмета – інноваційній педагогічній технології (в першу чергу мультимедійно комп'ютерній) показало, що її вирішення базується на європейських наукових тенденціях розвитку педагогіки ВТШ, які можна представити алгоритмом: а) сучасні теорії – інформаційно-освітньої концепції – гіпотези як фундамент інноваційного розвитку і удосконалення; б) досконалі системи ІД забезпечення навчального процесу та НМК з дисципліни; в) сучасні педагогічні методи і технології розвивального навчання.



Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на актуальність проблеми дослідження та обґрунтовану доцільність урахування провідного європейського досвіду, вважаємо за доцільне вивчати особливості вітчизняного освітнього середовища для якісної реалізації окреслених компонентів представленого алгоритму наукових тенденцій розвитку педагогіки ВТШ.

Література

1. Piaget J. Piaget's theory / J. Piaget // Handbook of child psychology / P. H. Mussen (Ed.). – Vol. 1. – New York : Wiley, 1983. – P. 126–136.
2. Pervin L. A brief history of modern theory / L. Pervin // Handbook of personality theory and research. – New York : Guilford, 1990. – P. 3–18.
3. Кириченко В. І. Зміст і методика навчання загальної хімії у вищій технічній школі: Монографія / В. І. Кириченко. – Хмельницький : Мінськ. Друкарня, 2004. – С. 163–278.
4. Кириченко В. І. Загальна хімія: Навч. посібник для студентів ВТНЗ / В. І. Кириченко. – К. : Вища школа, 2005. – С. 254–542.
5. Кириченко В. І. Система навчально-методичного комплексу з хімії для вищої школи / В. І. Кириченко // Педагогіка і психологія проф. освіти. – Львів, 2005. – №2. – С. 53–62.
6. Кириченко В. І. Сучасні тенденції розвитку педагогічної технології навчання загальної хімії у вищих технічних закладах / В. І. Кириченко // Наук. записки Тернопіл. нац. педагогічного ун-ту. Серія : Педагогіка. – 2007. – №2. – С. 35–43.
7. Кириченко В. І. Теоретичні і методичні основи інформаційно-дидактичного забезпечення навчального процесу із загальної хімії у вищих технічних навчальних закладах : Дис... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / В. І. Кириченко. – К., 2010. – С. 91–391.
8. Кириченко В. І. Навчально-методичний комплект з курсу хімії вищої школи в контексті комп'ютерно-моделювальної технології його конструювання / В. І. Кириченко // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2011. – №4. – С. 29–38.
9. Кириченко В. І. Загальна хімія: Практикум : Навч. посібник для студентів ВТНЗ / В. І. Кириченко. – Хмельницький : РВЦ ХНУ, 2011. – С. 180–289.

В. І. КИРИЧЕНКО, д-р пед. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
centr@khnu.km.ua

Н. Е. СКЫБА, д-р техн. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
centr@khnu.km.ua

КОГНИТИВНЫЙ КОНСТРУКТИВИЗМ И УРОВЕНЬ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА

Аннотация. Рассмотрены вопросы, связанные с разработкой на основе европейского опыта инновационной образовательной концепции высшей



технической школы. Определено ее влияние на уровень интегрированности системы информационного и дидактического обеспечения учебного процесса по фундаментальным дисциплинам, в том числе на эффективность и качество образования, на формирование системного мышления студента и черт творческой личности. Выведен алгоритм научных тенденций развития педагогики высшей технической школы на основе европейского опыта.

Ключевые слова: высшая техническая школа, интегрированность, фундаментальные дисциплины, системное мышление, качество образования.

V. I. KYRYCHENKO, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Khmelnitskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
centr@khnu.km.ua

M. YE. SKYBA, Doctor of technological sciences, full professor
Khmelnitskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
centr@khnu.km.ua

COGNITIVE CONSTRUCTIVISM AND THE LEVEL OF INTEGRATING THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF AN ACADEMIC DISCIPLINE IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE

***Abstract.** Issues associated with the development of innovative educational concept of higher technical education on the basis of European experience have been considered. Its impact on the level of integrating the information and didactic provision of the learning process in the basic disciplines, and hence on the efficiency and quality of education, the formation of systemic thinking and student's creative personality traits has been defined. Algorithm of scientific tendencies in higher technical education pedagogies' development on the basis of European experience has been worked out.*

It has been stated that teaching of the fundamental disciplines in Ukrainian higher technical institutions did not meet the requirements of European standards. This disparity has been caused by a number of differences accumulated in the traditional educational process. It has been emphasized that for solving those problematic issues the solution accumulated in the educational process of fundamental stage of higher education controversies could be possible only on the basis of innovative and productive European experience. The author has also underlined the importance of updating and improving basic components of an integrated educational system of disciplines on the basis of deepening fundamentalization, humanization, individualization of higher education. On researching the creation of modern information and education systems it has been concluded that this process can obtain the form of logical sequence: educational system - IT software training – discipline - innovative educational technologies.

Keywords: higher technical education, integration, basic disciplines, systemic thinking, quality of education.



Bibliography

1. Piaget J. Piaget's theory / J. Piaget // Handbook of child psychology / P. H. Mussen (Ed.). – Vol. 1. – New York : Wiley, 1983. – P. 126–136.
2. Pervin L. A brief history of modern theory / L. Pervin // Handbook of personality theory and research. – New York : Guilford, 1990. – P. 3–18.
3. Kyrychenko V. I. The content and methods of teaching general chemistry at the Higher Technical School : Monograph / V. I. Kyrychenko. – Khmelnytskyi : Minsk. Drukarnia, 2004. – S. 163–278.
4. Kyrychenko V. I. General Chemistry: Navch. posibnyk dlia studentiv VTNZ / V. I. Kyrychenko. – K. : Vyscha shkola, 2005. – S. 254–542.
5. Kyrychenko V. I. The system of teaching-methodological complexes in chemistry for higher school / V. I. Kyrychenko // Pedahohika i psykhohiia prof. osvity. – Lviv, 2005. – №2. – S. 53–62.
6. Kyrychenko V. I. Current trends in educational technology of learning general chemistry at higher technical institutions / V. I. Kyrychenko // Nauk. zapysky Ternopil. nats. pedahohichnoho un-tu. Serii : Pedahohika. – 2007. – №2. – S. 35–43.
7. Kyrychenko V. I. Theoretical and methodological foundations of information and didactic means for teaching general chemistry at higher technical schools : Dys... d- ra. ped. nauk : 13.00.02 / V. I. Kyrychenko. – K., 2010. – S. 91–391.
8. Kyrychenko V. I. Teaching-methodological complex in higher school chemistry course within the context of computer-modeling technology of its construction / V. I. Kyrychenko // Pedahohika i psykhohiia : Visnyk NAPN Ukrainy. – 2011. – № 4. – S. 29–38.
9. Kyrychenko V. I. General chemistry: Practical work : Navch. posibnyk dlia studentiv VTNZ / V. I. Kyrychenko. – Khmelnytskyi : RVTs KhNU, 2011. – S. 180–289.



УДК: 37.04:083.97:378(0)

Н. М. АВШЕНЮК, канд. пед. наук, доцент
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
nataliya.avshenyuk@gmail.com

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУПЕНЕВИХ ПРОГРАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

***Анотація.** Вивчено тлумачення різних типів транснаціональних ступеневих програм вищої освіти (спільних, подвоєних, поєднаних), що використовуються в документах міжнародних організацій та національних профільних міністерств різних країн світу. Узагальнено визначення ступеневих програм вищої освіти як одного з компонентів транснаціональної інституційної мобільності. Окреслено проблемні питання, пов'язані з їх реалізацією у межах транснаціонального освітнього простору. Визначено перспективи подальших досліджень нормативно-правового регулювання функціонування транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах за умов глобалізації.*

Ключові слова: транснаціональна інституційна мобільність програм, спільна ступенева програма, подвоєна ступенева програма, поєднана ступенева програма, кваліфікація, диплом.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нині найбільш затребуваними й популярними серед університетів розвинених англomовних країн формами транснаціональної програмної мобільності є запровадження спільних (joint), подвоєних (double) та поєднаних (combined) навчальних програм, що, як правило, завершуються присудженням спільних або декількох кваліфікацій, ступенів і дипломів (degree programmes). Основним контекстуальним чинником розробки і запровадження університетами різних країн світу транснаціональних навчальних програм виступає насамперед посилення процесів інтернаціоналізації вищої освіти, що виявляється у створенні багатосторонніх університетських науково-дослідних мереж; заснуванні регіональних міжнародних організацій в галузі освіти; перегляді національних стратегій і програм інтернаціоналізації; співпраці нових стратегічних партнерів зі сфери бізнесу, торгівлі, імміграції й виробництва з представниками освіти, науки й технологій, міжнародних відносин. Іншим, не менш важливим фактором є зростання попиту на вищу освіту, що провокує зацікавленість у отриманні міжнародно визнаного диплому. Вагомим стимулом для запровадження транснаціональних навчальних програм також виступає підвищення репутації і рейтингу навчального закладу як міжнародної освітньої інституції, особливо у випадку співпраці з ВНЗ вищого статусного рівня. Така стратегія «побудови репутації» притаманна університетам як розвинених країн, так і тих, що розвиваються. Адже у випадку останніх, безпосередньо покращується якість їхніх навчальних програм, щоб відповідати високому рівню перших, і у такий спосіб утверджується національний акредитаційний процес у країнах, що розвиваються. Університети розвинених країн, як правило, зацікавлені у привабливості талановитих



студентів, які після завершення навчання стануть висококваліфікованими кандидатами на працевлаштування.

Проте міжнародні освітні організації виявили чимало проблемних питань, пов'язаних з узгодженням термінології щодо спільних і подвоєних ступеневих програм, визначення умов їх практичної реалізації різними типами провайдерів освітніх послуг, забезпеченням їх якості та визнанням кваліфікацій і ступенів, а також відповідністю термінів навчання, кредитних одиниць й компетентностей, отриманих під час навчання в декількох ВНЗ.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у вивченні різних тлумачень подвоєних і спільних освітніх програм, що використовуються в усьому світі; узагальненні визначень, що допоможе дати відповідь на проблемні питання, пов'язані з реалізацією спільних навчальних програм з присудженням ступенів вищої освіти в межах транснаціонального освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спираючись на спеціальні дослідження, зокрема на аналітичні матеріали Європейської асоціації університетів «Розвиток спільних магістерських програм для Європи» (2002 р.), Консорціуму міжнародних подвоєних програм (Франція) «Спільні і подвоєні дипломи в межах загальноєвропейського простору вищої освіти» (2006 р.), Спостережувального центру за транснаціональною вищою освітою (Велика Британія) «Спільні і подвоєні ступеневі програми: проблемні питання» (2008 р.), Інституту міжнародної освіти (США) й Вільного Берлінського інституту (Німеччина) «Спільні і подвоєні програми в глобальному контексті» (2011 р.), вивчимо сутність явища програмної мобільності, розкриємо основні характеристики транснаціональних ступеневих навчальних програм та проаналізуємо статистичні дані.

Так, у аналітичних дослідженнях, ініційованих Європейською Комісією та Європейською асоціацією університетів, основними характеристиками транснаціональних навчальних програм визначено такі: 1) програми створюються і затверджуються обоюдно декількома ВНЗ; 2) студенти з кожного ВНЗ проходять частину навчання в інших вишах-партнерах; 3) тривалість навчання студентів у ВНЗ-партнерах однакова; 4) тривалість навчання і отримані кредити й результати іспитів визнаються повністю й автоматично; 5) викладачі кожного ВНЗ викладають у ВНЗ-партнерах, спільно розробляють навчальні плани і створюють спільні екзаменаційні комісії; 6) після завершення програми студенти отримують державні дипломи кожного з ВНЗ-партнерів, а також неофіційний диплом або сертифікат, що присуджується спільно всіма навчальними закладами, долученими до реалізації навчальної програми [6].

Статистичні дані, отримані в результаті дослідження Інституту міжнародної освіти (США) й Вільного Берлінського інституту (Німеччина) «Спільні і подвоєні програми в глобальному контексті» (2011 р.) щодо наявних пропозицій навчальних програм 245 ВНЗ на освітньому ринку 28 країн (США – 60 респондентів, 24 %; Німеччина – 56 респондентів, 23 %; Франція – 36 респондентів, 15 %; Італія – 16 респондентів, 6,5 %; Австралія – 15 респондентів, 6 %; Велика Британія – 11 респондентів, 4,5 %), свідчать, що найбільше транснаціональних навчальних програм створюється у галузі менеджменту й бізнес-освіти (47 %), зокрема в університетах Австралії, Німеччини та США. На другому місці знаходяться навчальні програми з інженерії (39,2 %), яких найбільше розроблено у Франції та



Італії. Третє місце належить навчальним програмам з соціальних наук (26,5 %), лідером з розробки яких є Велика Британія. За ними розташовуються програми з математики й інформатики, гуманітарних наук, комунікації, правознавства, агрономічних і педагогічних наук.

Результати дослідження також відображають чисельну перевагу запроваджених подвоєних ступеневих програм над спільними, оскільки 84 % респондентів пропонують подвоєні програми і лише 33 % - спільні. Географічний розподіл країн-лідерів з розробки спільних і подвоєних ступеневих програм представлено у табл. 1.

Таблиця 1.

Кількість ВНЗ, що запровадили спільні і подвоєні міжнародні програми [4, с. 10].

Місце ранжування	Країна – розробник спільних програм	Кількість	Країна – розробник подвоєних програм	Кількість
1	Франція	16	США	49
2	Німеччина	16	Німеччина	47
3	США	13	Франція	31
4	Італія	11	Італія	15
5	Австралія	6	Австралія	12
6	Канада	4	Велика Британія	10
7	Велика Британія	4	Фінляндія	9
8	Фінляндія	2	Канада	7
9	Швеція	2	Мексика	6
10	Бельгія	1	Нідерланди	3

При цьому дослідники стверджують, що більшість навчальних закладів, котра представлена 53 %, пропонує спільні і подвоєні програми на магістерському рівні, що майже вдвічі перевершує кількість ступеневих програм бакалаврського рівня – 28 %, яких, у свою чергу, вдвічі більше, ніж докторського рівня – 14 %. Країни-лідери із запровадження досліджуваних програм також надають перевагу магістерському рівню.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливо наголосити, що сьогодні саме Європа є лідером у організації розробки різних типів транснаціональних навчальних програм з часів підписання Болонської Декларації (1999 р.), в якій у межах шостої лінії дії підкреслюється необхідність «міжінституційного співробітництва, розвитку мобільності та інтегрованих навчальних, професійно-підготовчих і дослідницьких програм з метою утвердження європейського виміру вищої освіти» [8]. Річ у тім, що відповідно до основоположних документів Болонського процесу, зокрема Празького (2001 р.) й Берлінського (2003 р.) Комюніке, спільні програми з присудження ступенів вищої освіти розглядаються як основний інструмент для розвитку ЗЄПВО і підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти в усьому світі.

Закцентуємо, що для сприяння у формуванні ЗЄПВО Європейським Союзом (ЄС) було створено низку спеціальних фінансованих проектних програм, зокрема «Erasmus-Mundus» з розробки транснаціональних навчальних програм і розвитку мобільності між європейськими університетами та «Atlantis Programme» для налагодження співпраці між університетами ЄС та США зі створення



транснаціональних програм у галузі вищої освіти і професійної підготовки. У межах останньої проектної програми діє підпрограма «Transatlantic (EU-US) Degree Programme», основним завданням якої є стимулювання розвитку багатосторонніх консорціумів, що складаються з декількох університетів з різних європейських країн та одного американського навчального закладу задля покращення академічної мобільності між двома регіонами та забезпечення взаємовизнання кваліфікацій і дипломів європейських й американських ВНЗ. Наприкінці першої декади XXI ст. у результаті роботи цієї підпрограми було створено вісім спільних і подвоєних навчальних програм в галузі географії і геології, менеджменту інформації, освіти і підготовки вчителів, інженерії, містобудування й планування.

Одним з найперших вагомих результатів програми «Erasmus-Mundus» стало запровадження класифікації наукових галузей для розробки транснаціональних навчальних програм в Європі й інших регіонах світу, а саме: агрономічні науки; архітектура, містобудування і регіональне планування; мистецтво і дизайн; менеджмент й бізнес-освіта; економічні науки й банківська справа; освіта і підготовка учителів; інженерія; географія і геологія; правознавство; гуманітарні науки; мовознавство і літературознавство; математика й інформатика; медицина, науки про здоров'я, фармакологія; природничі науки; соціальні науки; комунікація й медіа; інші дисципліни [7, с. 31].

Проте найскладнішою та найактуальнішою виявилася робота з обґрунтування й узгодження спеціальної термінології, насамперед формулювання чітких визначень спільних, подвоєних та поєднаних навчальних ступеневих програм. Адже огляд фахових літературних джерел, університетських веб-сторінок, аналітичних і статистичних доповідей та наукових статей свідчить про наявність великої кількості термінів, які використовуються для опису транснаціональних університетських програм, що завершуються присвоєнням ступенів вищої освіти. До переліку цих термінів входять, зокрема такі: спільні (joint, conjoint), подвоєні (double, dual), групові (multiple), поєднані, комбіновані (combined), трьох країн (tri-national), інтегровані (integrated), комплексні (collaborative), міжнародні (international), одночасні (concurrent, simultaneous), послідовні (consecutive), паралельні (parallel) і загальні (common) навчальні програми. Перераховані терміни мають різне значення в межах однієї країни та поза її межами, що у свою чергу суттєво ускладнює процедуру узгодження термінології й розробку загальноновизнаної класифікації навчальних програм в міжнародному освітньому просторі. На думку експертів, для узгодження термінології необхідно з'ясувати, що виступає ключовим критерієм для формулювання визначення [2, с. 299].

Як правило, щоб не допустити плутанини у термінології, освітньо-наукові організації, державні органи і навчальні установи надають визначення термінів (дефініції), що використовуються у їхніх документах. Майже усі країни, які провадять активну діяльність у галузі транснаціональної вищої освіти, пропонують свої визначення транснаціональних навчальних програм, відповідно до їхньої освітньої політики, освітнього законодавства, наукових концепцій і мови. Це призвело до використання у науковому обігу безлічі визначень. Аналіз цих визначень свідчить про різноманітність основних понять і елементів, які використовуються для опису подвоєних і спільних ступеневих програм вищої освіти, а саме: кількість установ-партнерів; кількість присуджених кваліфікацій / виданих сертифікатів і



дипломів; термін навчання на програмі; організація програми; органи визнання кваліфікації і дипломів; число країн-учасниць.

У цілому ретельне вивчення матеріалів за темою дослідження показало, що існує два різних підходи до визначення спільних і подвоєних ступеневих програм: для першого ключовим поняттям є кваліфікація, отримана у результаті навчання на програмі, а для другого – безпосередньо особливості організації навчальної програми як такої.

Наприклад, у визначенні, запропонованому Президентом Консорціуму міжнародних подвоєних програм Ульріхом Шюле, використовується ключове поняття «кваліфікація» або «диплом», зокрема: «спільний ступінь – це один диплом, що видається двома або більше навчальними закладами, котрі пропонують інтегровані програми навчання. Один диплом (бакалавр, магістр, доктор наук) підписується ректорами всіх університетів-партнерів і визнається як еквівалент національних дипломів країн-учасниць. Натомість подвоєний ступінь складається з двох національно визнаних дипломів, виданих окремо кожним університетом, що беруть участь у інтегрованій навчальній програмі» [6, с. 3].

Міністерство освіти Фінляндії, а також багато інших освітніх установ, визначають подвоєні і спільні ступені з погляду особливостей організації навчальної програми. Наприклад, спільний ступінь означає навчальну програму, розроблену та організовану у співпраці двома або більше ВНЗ, і завершується присвоєнням одного спільного диплома. Подвоєний ступінь, у свою чергу, означає ступеневу програму, розроблену й організовану двома або декількома ВНЗ, що приводить до отримання двох дипломів – по одному від кожного ВНЗ-партнера [1].

Як бачимо, обидва представлені визначення розмежовують терміни, що означають спільні і подвоєні ступеневі програми. Проте, у визначенні, наведеному у «Лісабонській конвенції про визнання кваліфікацій» ЄС/ЮНЕСКО (2004 р.), використовується єдиний термін «спільний ступінь» (joint degree) як загальний, який може включати в себе декілька видів ступенів, що присуджуються співпрацюючими ВНЗ. У Конвенції зазначається, що під спільним ступенем розуміється «кваліфікація вищої освіти, присуджена спільно двома чи більше ВНЗ або спільно одним / декількома ВНЗ та іншими кваліфікаційними організаціями, на основі успішного завершення навчальної програми, розробленої та / або наданої декількома ВНЗ, можливо, також у співпраці з іншими установами. Спільний ступінь може бути присуджений як: 1) спільний диплом на додаток до одного або декількох національних дипломів; 2) спільний диплом, виданий установами, що пропонують навчальну програму, без супроводу національного диплома; 3) один або декілька національних дипломів, виданих офіційно як формальне підтвердження спільно наданої кваліфікації» [5, с. 4]. Варто наголосити, що саме це тлумачення використовується у переважній більшості документів ЄС, європейських освітніх державних і недержавних асоціацій, наукових дослідженнях європейських учених тощо.

Отже, на нашу думку, зазначені визначення відповідають конкретним умовам, у яких певні країни чи регіони їх застосовують, а це спричиняє непорозуміння у процесі визнання і підтвердження отриманих дипломів і кваліфікацій в різних країнах. Саме наявна неоднозначність у трактуванні ключових понять, таких, як спільна ступенева навчальна програма та спільний ступінь вищої освіти і спонукає науковців у сфері міжнародної освіти працювати над розробкою універсального набору визначень, які б полегшили ратифікацію угод про співпрацю та



взаєморозуміння при визнанні дипломів про вищу освіту і професійних кваліфікацій.

Одне із таких досліджень «Спільні і подвоєні ступеневі програми: проблемні питання» здійснено експертами британського Спостережувального центру за транснаціональною вищою освітою, у результаті якого запропоновано визначення трьох типів міжнародних ступеневих програм та розроблено їх типологію. Автори зазначають, що основним ключовим поняттям у їх визначенні є організація міжнародної ступеневої програми у співпраці, де термін «міжнародна» означає залучення декількох країн, термін «співпраця» означає тісне співробітництво між партнерськими ВНЗ у розробці навчальних планів, формуванні, організації та реалізації навчальних програм, а також у виробленні спільних вимог для присудження кваліфікацій [3, с. 15]. До них віднесені:

1. Спільна ступенева програма (joint degree programme) – «після завершення спільної ступеневої програми присуджується одна спільна кваліфікація як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених навчальними установами-партнерами». Характерною рисою цього виду транснаціональних програм є те, що тільки одна кваліфікація присуджується спільно установами-партнерами. Тривалість програми, як правило, не розширюється, і таким чином студенти мають змогу завершити спільну програму в такий же період часу як і будь-яку традиційну програму в одному з ВНЗ. Розробка та інтеграція курсу навчання коливається від програми до програми, але вона, зазвичай, включає в себе мобільність (фізичну або віртуальну) студентів, викладачів та змісту курсу. Важливо підкреслити, що переїзд студентів до країни-партнера для навчання або дослідницької роботи, зазвичай, не є вимогою для всіх спільних ступеневих програм. Річ у тім, що цінною альтернативою студентській мобільності виступають лекції запрошених іноземних професорів, дистанційні курси навчання, спільні віртуальні науково-дослідні проекти. У цілому найважливіша особливість спільної ступеневої програми полягає в тому, що кожен ВНЗ вносить у програму свої найкращі здобутки і що вона надає можливість студентам отримати навчальний і науковий досвід університетів, розташованих у різних країнах. Основна проблема спільних ступеневих програм, пов'язана із визнанням спільно присуджених кваліфікацій.

2. Подвоєна/групова ступенева програма (double/multiple degree programme) – «після завершення подвоєної ступеневої програми присуджується дві окремі еквівалентні кваліфікації як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених двома навчальними установами-партнерами». Групова ступенева програма по суті така ж, як і подвоєна ступенева програма, за винятком кількості присуджених кваліфікацій, а саме: «після завершення групової ступеневої програми присуджується три або більше окремих еквівалентних кваліфікацій як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених трьома або більше навчальними установами-партнерами». Назви ступенів бакалавра, магістра і доктора наук можуть відрізнятися в різних регіонах та навіть не існувати в деяких країнах. Тому для підтвердження еквівалентності подвоєного/групового ступеня використовують, як правило, критерії тривалості навчання та кваліфікаційних вимог. Тривалість періоду навчання на подвоєній/груповій ступеневій програмі, зазвичай, збільшена, на відміну від тривалості традиційної ступеневої програми задля задоволення вимог усіх партнерів, що беруть участь у таких програмах [4, с. 23]. Визнання кваліфікацій, отриманих за результатами навчання на подвоєних/групових



ступеневих програмах вважається простішим, ніж у випадку спільних ступеневих програм, оскільки кожен партнер-провайдер подвоєної/групової програми офіційно зареєстрований та ліцензований в своїй країні. А відтак, присуджені ступені й кваліфікації визнаватимуться у кожній країні як еквівалент зарубіжних.

3. Комбінована/поєднана ступенева програма (combined degree programme) – «комбінована ступенева програма присуджує дві різні кваліфікації на підставі послідовного виконання вимог, встановлених навчальними установами-партнерами». Комбіновані ступеневі програми набувають популярності на міжнародному ринку освітніх послуг. В основному такі програми передбачають отримання двох послідовних ступенів (бакалавр/магістр або магістр/доктор), що присуджуються за умови успішного завершення навчальних програм, як це передбачено всіма навчальними установами-партнерами, розташованими в різних країнах. У цьому випадку студенти завершують навчальний курс першого ступеня в одній країні, а програму другого ступеня – в іншій. Тривалість комбінованої ступеневої програми, як правило, довша, ніж у традиційній, але коротша, ніж якби два ступені здобувалися окремо.

Висновки результатів дослідження. Отже, аналіз особливостей запровадження транснаціональних ступеневих програм вищої освіти показав, що важливим чинником їх розповсюдження є визначення юридичної особи, яка нараховує кредити за освоєння студентами навчальної програми. Зважаючи на швидке розповсюдження програмної мобільності, можемо спрогнозувати подальші зміни у політико-стратегічних напрямках і регуляторних процедурах на національному, регіональному та міжнародному рівнях. А відтак, до питання, «хто зараховує кредити і присуджує кваліфікації», маємо додати, «хто акредитує провайдера» і «чи програма ліцензована сумлінними авторитетними агенціями». Однак ключовою проблемою постає визнання отриманої кваліфікації роботодавцем або іншим навчальним закладом у країні-споживачі освітніх послуг та будь-якій зарубіжній країні в цілому. Саме ця проблема, на переконання фахівців, є основоположним чинником розвитку транснаціональної вищої освіти, тому має вирішуватися на систематичній основі. Іншими не менш важливими проблемами постають такі: визнання інтелектуальних прав власності на розробку навчальних програм та супутніх навчально-дидактичних матеріалів; встановлення юридичних функцій та відповідальності навчальних закладів-партнерів щодо академічних, кадрових, оцінювальних, фінансових, адміністративних справ.

Перспективи подальших розвідок. Зазначені проблеми ми розкриємо у наших подальших дослідженнях, присвячених нормативно-правовому регулюванню функціонування ТВО у розвинених англомовних країнах за умов глобалізації.

Література

1. Development of International Joint Degrees and Double Degrees – Recommendation of the Ministry of Education [Electronic resource]. – Helsinki : Ministry of Education, 2004. – Mode of access: <http://www.mined.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bologna/Jointdegrees_recommendations.pdf>.

2. Knight J. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs [Electronic resource] / Jane Knight // Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). – 2011. – Vol. 8. – № 2. – P. 297–312. – Mode of access: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-knight/v8n2-knight-eng>>.

3. Knight J. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues: Report / Jane Knight // The Observatory on Borderless Higher Education. – 2008. – P. 15.



4. Obst D., Kuder M. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey / Daniel Obst, Matthias Kuder, Clare Banks. – Institute of International Education, 2011. – P. 23.

5. Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. Adopted by the Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. – EC/UNESCO, 2004. – P. 4.

6. Schüle U. Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area – Towards Further Internationalization of Business Degrees / U.Schüle // Consortium of International Double Degrees: Papers on International Business Education. – Paris, 2006. – P. 3–7.

7. Tauch C., Rauhvargers A. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – European University Association, European Commission, 2002. – P. 31.

8. Zgaga P. Joint Degrees – Problems and Developments: A presentation at the ERASMUS-EUDORA meeting in Linz [Electronic resource]. – 2004. – Mode of access: <http://see-educoop.net/education_in/pdf/joint-degrees-problems-and-develop-oth-ent02.pdf>.

Н. Н. АВШЕНЮК, канд. пед. наук, старший научный сотрудник
Институт педагогического образования
и образования взрослых НАПН Украины,
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
nataliya.avshenyuk@gmail.com

СУЩЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Аннотация.** Изучены толкования различных типов транснациональных программ высшего образования (совместных, двойных, объединённых), используемых в документах международных организаций и национальных профильных министерств разных стран мира. Обобщены определения программ высшего образования как одного из компонентов транснациональной институциональной мобильности. Определены проблемные вопросы, связанные с их реализацией в условиях транснационального образовательного пространства. Определены перспективы последующих исследований нормативно-правового регулирования функционирования транснационального высшего образования в развитых англоязычных странах в условиях глобализации.*

Ключевые слова: транснациональная институциональная мобильность программ, совместная программа высшего образования, двойная программа высшего образования, объединённая программа высшего образования, квалификация, диплом.

N. N. AVSHENYUK, PhD (pedagogical sciences), senior researcher
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskooho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
nataliya.avshenyuk@gmail.com

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF HIGHER EDUCATION DEGREE PROGRAMS WITHIN TRANSNATIONAL EDUCATION ENVIRONMENT

***Abstract.** The interpretation of various types of transnational higher education programs (joint, double, combined) used in the documents of international organizations*



and national educational ministries of different countries has been studied. Definitions of higher education programs as a component of institutional transnational mobility have been generalized. In the result of the study it has been defined that: 1) programs are established and approved jointly by several universities; 2) students from each university are part of education in other universities partners; 3) the duration of training and received credits and examination results are recognized fully and automatically; 4) each university professor teaching at the partner university jointly develops curricula and establishes joint examination boards; 5) after completion of the program students receive state diplomas of each of the partner universities as well as informal diploma or certificate awarded jointly by all schools attached to the implementation of the curriculum. Two different approaches to identification of joint and double degree programs, based on qualification and curriculum, have been characterized. Problematic issues (recognition of intellectual property, rights for the development of curricula and related educational and teaching materials, establishing legal roles and responsibilities of partner institutions for academic, employment, appraisal, financial and administrative matters) related to their implementation in terms of transnational educational environment have been identified. Prospects of further research in legal and normative regulation of transnational higher education functioning in developed English-speaking countries under the globalization have been determined.

Key words: internationalization of education, transnational higher education, developed English-speaking countries, transnational institutional mobility of programs, a joint degree program, a dual degree program, a combined degree program, qualification, diploma, accreditation.

Bibliography

1. Development of International Joint Degrees and Double Degrees – Recommendation of the Ministry of Education [Electronic resource]. – Helsinki : Ministry of Education, 2004. – Mode of access: <http://www.mined.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bologna/Jointdegrees_recommendations.pdf>.
2. Knight J. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs [Electronic resource] / Jane Knight // Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). – 2011. – Vol. 8. – № 2. – P. 297–312. – Mode of access: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-knight/v8n2-knight-eng>>.
3. Knight J. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues: Report / Jane Knight // The Observatory on Borderless Higher Education. – 2008. – P. 15.
4. Obst D., Kuder M. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey / Daniel Obst, Matthias Kuder, Clare Banks. – Institute of International Education, 2011. – P. 23.
5. Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. Adopted by the Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. – EC/UNESCO, 2004. – P. 4.
6. Schüle U. Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area – Towards Further Internationalization of Business Degrees / U. Schüle // Consortium of International Double Degrees: Papers on International Business Education. – Paris, 2006. – P. 3–7.
7. Tauch C., Rauhvargers A. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – European University Association, European Commission, 2002. – P. 31.
8. Zgaga P. Joint Degrees – Problems and Developments: A presentation at the ERASMUS-EUDORA meeting in Linz [Electronic resource]. – 2004. – Mode of access: <http://see-educoop.net/education_in/pdf/joint-degrees-problems-and-develop-oth-ent02.pdf>.



УДК 373.3(4):371.2

О. Б. ЯРОВА, канд. пед. наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет, МОН України
вул. Шмідта 4, м. Бердянськ, 71118, Україна
olena_yarova@mail.ru

ТЕНДЕНЦІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЄВРОСОЮЗУ

***Анотація.** Розглянуто організаційні трансформації у початковій освіті в країнах-членах Європейського Союзу. Проаналізовано загальні тенденції оптимізації навчального процесу на сучасному етапі створення нового типу європейської початкової школи, серед яких найбільш поширеними є розподіл терміну початкової освіти на цикли, зниження обов'язкового шкільного віку, зменшення кількості учнів у класах, розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року, адаптація режиму навчання до індивідуальних життєвих ритмів учнів, зростання участі батьків у процесі навчання дітей та створення шкільних рад, що контролюють якість освіти.*

Ключові слова: початкова освіта, країни-члени Європейського Союзу, організаційні трансформації, обов'язковий шкільний вік, принципи угруповання учнів, шкільний режим, оцінювання навчальних досягнень.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Європейські реформи в галузі початкової освіти 80-90-х років ХХ століття набувають перманентного характеру, продовжуючись і сьогодні. Така ситуація пов'язана з прагненням європейських держав забезпечити рівні шанси на отримання якісної освіти учнями молодшого шкільного віку. Розбудова початкової освіти відбувається під гаслом «молодша школа не може бути неуспішною», що має конкретне і самобутнє втілення в країнах Європейського Союзу [3, с. 36].

Враховуючи досягнення попередніх етапів розвитку початкової освіти, країни Євросоюзу у ХХІ столітті намагаються створити нову початкову школу шляхом модернізації змісту, управління та організації навчання. Йдеться про розроблення прогресивних навчальних планів, педагогічних концепцій, адаптацію шкільного часу до ритму дитячого життя, переосмислення професії педагога / вихователя, залучення батьків до активної співпраці зі школою. Вивчення досвіду країн ЄС на цьому шляху є надзвичайно актуальним для України, яка також знаходиться в центрі освітніх реформ: упроваджено новий Державний стандарт початкової загальної освіти (2012), розробляються типові навчальні плани початкової школи та програми дисциплін, створюються сучасні підручники.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції оптимізації організації навчального процесу у початковій школі країн-членів Європейського Союзу аналізуються в дослідженнях Т. Бертрама (Tony Bertram), Т. Боланда (Theo Boland), А. Василюк, Дж. Дін (Joan Dean), В. Загвоздкіна, Л. Зязюн, І. Карбовничек, О. Кашуби, О. Кузнецової, Н. Лавриченко, О. Локшиної, З. Малькової, Дж. Ле Мете (Joanna Le Metsais), О. Овчарук, К. Саржан (Claire Sargent), А. Сбруєвої, Р. Табберера (Ralph Tabberer) та інших педагогів-компаративістів. Автори звертають увагу на



структурні особливості початкової школи (цикли, етапи), моделі європейської початкової школи (початкова школа як окрема інституція, початкова школа як інтегрована складова базової освіти, початкова школа об'єднана з дошкільним закладом), обов'язковий шкільний вік, навчальне навантаження учнів і учителів, сертифікацію по завершенні початкової освіти. Більш детального вивчення потребують зміни принципів угруповання учнів початкової школи, шкільний режим, питання прогресування учнів з класу до класу та другорічництва, організація співпраці між батьками та колективом школи.

Формулювання мети статті. Отже, метою статті є проаналізувати загальні тенденції оптимізації навчального процесу на сучасному етапі оновлення європейської початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Між країнами-членами Євросоюзу існує значна подібність щодо віку, коли діти розпочинають початкову освіту: як правило, «початкова» фаза триває у період між 5-6 та 11-12 роками. Помітним винятком є Швеція, де діти починають обов'язкову освіту у віці 7 років, і не існує формальних відмінностей між початковою та середньою освітою, а також Угорщина, де в залежності від типу навчального закладу діти можуть отримувати початкову освіту до 14 років [12, с. 21].

У переважній більшості країн ЄС 27 початкова школа функціонує як окремий навчальний заклад. Проте все частіше до її структури приєднуються класи обов'язкової дошкільної підготовки, або початкова школа функціонує у структурі єдиної базової школи. Так, в Іспанії початкові школи можуть бути частиною комплексу, який також включає в себе дошкільну або молодшу середню освіту. В Угорщині початкова освіта найчастіше надається восьмирічними загальноосвітніми школами для учнів 6-14 років, хоча у деяких регіонах учні мають можливість переходу до окремої середньої школи у віці 10-12 років. У Швеції дев'ятирічна базова школа (grundskola) охоплює учнів 7-16-річного віку.

З метою адаптації навчання до потреб та можливостей учнів і вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій, як зазначає Н. Лавриченко, «навчально-виховний процес у європейських початкових школах поділяють на цикли (або етапи), а впродовж першого циклу нерідко відсутній поділ на класи: учні отримують можливість опанувати програму власним темпом. Хтось засвоїть повний курс математики впродовж року і присвятить решту часу іншим дисциплінам, а хтось опанує його лише по завершенні циклу, тобто на другому або третьому році навчання» [3, с. 25]. Наприклад, період навчання в початковій школі розподілено на цикли таким чином:

- Австрія, Німеччина – перші два класи становлять єдиний цикл;
- Англія та Уельс – I-й цикл – для дітей 5-7 років, II-й цикл – для дітей 7-11 років (Англія та Уельс є єдиними країнами, в яких так звані ключові етапи (key stages) на початковому шаблі забезпечуються окремими закладами освіти: «дитячі дошкільні установи» (infant schools) відносяться до KE 1 та «молодші школи» (junior schools) – до KE 2);
- Франція – I-й цикл («навчання базовим навичкам») – 2 роки; II-й цикл («поглиблений розвиток навичок») – 3 роки;
- Іспанія – I-й цикл – 2 роки; II-й цикл – 3 роки; III-й цикл – 3 роки;
- Італія – I-й цикл – 1 рік; II-й цикл – 2 роки; III-й цикл – 2 роки;



- Бельгія, Люксембург – 3 дворічні цикли;
- Кіпр, Польща – 2 трьохрічні цикли.

З модернізацією змісту навчальних програм початкової школи пов'язано зниження нормативного віку, в якому діти розпочинають формальну освіту. Наприклад, в Італії уведений в дію у 2009/10 навчальному році закон передбачає початок обов'язкової освіти у віці 6 років. У Німеччині обов'язкова шкільна освіта починається з 1 серпня для всіх дітей, кому виповнилося 6 років. Після прийняття резолюції Постійної конференції міністрів освіти і культури в жовтні 1997 року під назвою «Рекомендації зі вступу до школи» (Empfehlungen Zum Schulanfang), землі мають можливість варіювати терміни початку шкільних занять протягом навчального року. Одним із завдань рекомендацій було також заохотити батьків відправляти своїх дітей до школи якомога раніше [8, с. 113].

Не зважаючи на той факт, що законодавство більшості європейських країн передбачає обов'язкове навчання дітей з шестирічного віку, дедалі частіше вони залучаються до систематичного навчання вже у дитячому садку або безпосередньо в школі у віці 4-5 років.

За статистику [13, с. 17], в Англії, Уельсі та Шотландії багато малюків ідуть до школи у віці 4 роки, хоча офіційно діти повинні починати навчання у школі у семестрі, коли їм виповнюється 5 років. В Ірландії більше 50 % чотирьохрічних і майже всі п'ятирічні діти розпочинають навчання у дитячих класах початкової школи (infant schools), що фінансуються державою. У Нідерландах 99 % дітей йдуть до школи у віці чотирьох років, хоча це не є обов'язковим до п'яти років.

Усі п'ятирічні діти в Угорщині повинні відвідувати дитячий садок до чотирьох годин на день для підготовки до базової школи. Відвідування дитячого садку з 3 років стане обов'язковим з 2014 року.

Тим не менш, у Німеччині, Угорщині та Швеції, діти, які досягли шкільного віку, але які вважаються недостатньо зрілими, можуть відвідувати спеціальні класи, прикріплені до початкової школи (Німеччина і Швеція) або до дитячого садку (Угорщина), завданням яких є підготувати їх для вступу до школи, як правило, не довше, ніж протягом одного року.

Отже, проаналізувавши інформацію про системи освіти, представлену Eurydice (Network on Education Systems and Policies in Europe) / Europedia, отримуємо такі дані щодо початку та тривалості початкової освіти у країнах Євросоюзу (див. табл. 1).

Угрупування дітей у початковій школі ЄС 27, як правило, відбувається за віком. Вертикальне угрупування (змішані вікові групи) практикується у невеликих за контингентом учнів школах з метою ефективного використання персоналу та приміщень. Наприклад, в Англії 24,4 % початкових класів, у яких працює один учитель, у січні 2002 року були змішаними. У Франції змішані класи часто є нормою у численних школах у сільській місцевості. Навчальний план 2002 року рекомендує створення змішаних класів для всіх дітей початкової школи з метою організації взаємонавчання молодших школярів, особливо під час опанування мовою. Навіть там, де у школах немає змішаних класів, старші діти можуть бути залучені до роботи з молодшими для читання або гри в настільні ігри [12, с. 21].

У фінансованих державою початкових школах Європи практикується спільне навчання дівчат та хлопчиків. У деяких випадках діти можуть навчатися в групах однієї статі з деяких предметів, наприклад, фізичного виховання і мови (Швеція).



Проте такі рішення приймаються на рівні окремих шкіл і вчителів, а не як політичне питання на рівні уряду або регіону.

Таблиця 1

Початкова освіта у країнах Євросоюзу

Країна	Тривалість навчання	Вік учнів початкової школи
Австрія	4	6-10 (років)
Бельгія	6	6-12
Болгарія	8*	6/7-14/15
Велика Британія (Англія, Уельс)	6	5-11
Греція	6	5/6-11/12
Данія	9*	6/7-15/16
Естонія	3	7-10
Ірландія	8	4-12
Іспанія	6	6-12
Італія	5	6-11
Кіпр	6	5/6-11/12
Латвія	9*	7-16
Литва	4	7-11
Люксембург	6	6-12
Мальта	6	5-11
Нідерланди	8	4-12
Німеччина	4	6/7-10/11
Польща	6	7-13
Португалія	4	6-10
Румунія	4	6-10
Словаччина	9*	6-15
Словенія	9*	6-15
Угорщина	4	6-10
Фінляндія	6	6/7-12/13
Франція	5	6-11
Чеська Республіка	9*	6-15
Швеція	9*	7-16

*єдина початкова та середня школа

Цікавий досвід у питанні угруповання учнів має Франція. З 1989 року одним із принципів організації навчання у початковій школі є угруповання учнів відповідно до їхнього академічного рівня. Практично передбачені три моделі угруповання учнів [7, с. 49–50]:

1) Розподіл у групи-класи в залежності від віку. Такий підхід передбачає врахування неоднорідності класу, сильну координацію та командну роботу серед учителів одного циклу з метою забезпечення наступності та єдності вимог, важливих для оцінювання прогресу учнів у даному циклі та планування збільшення або скорочення тривалості циклів для окремих учнів.

2) Розподіл у групи-класи в залежності від академічного рівня. У такому випадку вчитель відповідає за навчання дітей протягом циклу або протягом навчального року.

3) Обмін навчальними послугами та decompartmentalization. Задля того, щоб врахувати ритм і рівень учнів, організуються групи для навчання окремих дисциплін на основі обміну досвідом викладання серед учителів. З одного боку, учень відноситься до вчителя і групи / класу протягом частини навчального часу, а з



іншого боку, він має можливість скористатися дидактичними методами, адаптованими до його ритму навчання.

Кількість учнів у класах на початковому щаблі варіюється залежно від типу школи (державна / приватна, міська / сільська), але є тенденція до її зниження, особливо в перші два-три роки початкової освіти (див. табл. 2), що підкріплюється експериментально доведеною кореляцією між високою академічною успішністю у перший рік навчання і зменшеною кількістю учнів у класі.

Таблиця 2

**Кількість учнів у класах початкової школи у країнах Євросоюзу
(за даними Eurydice)**

Країна	Кількість учнів
Австрія	18 (max 25)
Бельгія	1-й цикл – max 24, 2-3-й цикли – max 28
Болгарія	16-22
Велика Британія (Англія, Уельс)	25-27
Греція	max 25
Данія	16-20
Естонія	max 24
Ірландія	25-34
Іспанія	max 25
Італія	25-27
Кіпр	max 30
Латвія	за рішенням школи
Литва	max 24
Люксембург	max 26
Мальта	max 24
Нідерланди	25
Німеччина	23
Польща	max 26
Португалія	max 26
Румунія	min 12 – max 25
Словаччина	22-25
Словенія	max 28
Угорщина	20
Фінляндія	за рішенням школи
Франція	23
Чеська Республіка	min 17 – max 30
Швеція	за рішенням школи

Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи Євросоюзу варіюється від неформального моніторингу до формального тестування. Учителями використовуються поточний, періодичний та підсумковий види контролю. Основним інструментом перевірки рівня знань та вмінь учнів, крім усного опитування, у більшості країн залишається письмове тестування. Результати оцінювання успіхів учнів початкової школи, як правило, викладаються у формі звітів, з інформацією яких ознайомлюють педагогічний колектив і батьків дитини [4, с. 54].

Так, Закон про освіту 2006 (Ley Organica de Educaci3n) в Іспанії встановлює, що як тільки учні закінчили початкову школу, вони випускаються із звітом, в якому зазначені їхні успіхи у навчанні та цілі, які були досягнуті в рамках етапу. Крім того, з 2009/10 навчального року такий звіт, виданий органами освіти, буде також включати інформацію, пов'язану з базовими компетенціями, що їх учні набули на даному освітньому щаблі [10, с. 218].



У більшості земель Німеччини, протягом перших двох класів початкової школи оцінка має форму звіту наприкінці навчального року з детальним описом прогресу учня, його сильних і слабких сторін у різних галузях знань. Наприкінці 2-го класу, а іноді й пізніше, учні починають отримувати звіти в кінці кожної половини навчального року з оцінками, які дозволяють порівняти результати окремого учня з загальним рівнем класу. Звіти приблизно у 50 % земель також містять оцінку соціальної поведінки учня в школі [8, с. 88].

Автоматичний перехід молодших школярів до наступного класу є звичайною практикою у більшості країн ЄС. У випадках, коли академічні успіхи впливають на переведення учнів на наступний рівень, рішення, як правило, приймається всіма вчителями відповідного класу і передбачає обов'язкові консультації з батьками.

У Бельгії всі учні, охоплені шестирічною початковою освітою, повинні скласти загальний зовнішній тест для отримання сертифікату з початкової освіти (СЕВ). Тест розробляється робочою групою під керівництвом генерального інспектора з базової освіти (the Inspector General for Basic Education), яка також визначає критерії для оцінювання і прохідний бал. Однак для вступу до бельгійської середньої школи не обов'язково мати свідоцтво про початкову освіту.

Учням у Болгарії після 4 класу видається свідоцтво про закінчення початкового етапу базової освіти, в якому виставляються річні оцінки з обов'язкових і факультативних навчальних предметів. Прийом у молодші класи середньої школи є вільним, але для вступу до спеціалізованих класів (з інтенсивним навчанням іноземних мов, математики, мистецтв, спорту) учням необхідно скласти іспити [5, с. 200].

У Данії, Фінляндії, Швеції, Латвії, Чеській Республіці, Словаччині, Словенії не існує розподілу на початкову і середню освіту, тому між цими двома етапами не проводиться ніяких тестів або іспитів.

У Німеччині всі діти автоматично переводяться з 1 класу до 2 класу в початковій школі. Як правило, починаючи з 2-го класу початкової школи кожен учень потрапляє до певного класу залежно від його або її рівня успішності, навіть якщо це випадок другорічництва. Рішення про переведення учня до наступного класу приймається на основі оцінок атестату (Zeugnis) наприкінці навчального року. Наприклад, враховуючи загальну кількість учнів у початковій школі, лише 0,6 % учнів залишилися на другий рік у 2008/2009 навчальному році [8, с. 113].

В Італії другорічництво у період переходу з 2-го до 3-го і з 4-го до 5-го класу є можливим тільки у виняткових випадках і потребує одностайного рішення з боку вчителів. Приєднання *primo ciclo* до освітньої та професійної підготовки в 2003 році, яка складається з початкової та неповної середньої освіти, передбачило скасування екзамену на отримання сертифікату про початкову освіту (Esame di Licenza Elementare) [9, с. 112].

Після восьмирічної програми початкової школи у Нідерландах діти у віці близько 12 років складають тест досягнень, що проводиться у 80 % шкіл. Тест досягнень розроблений Національним інститутом педагогічних вимірювань (the National Institute for Educational Measurement (CITO)) і відомий як CITO-тест (його офіційна назва 'Final Test of Primary Education'). Проте наявність такої системи моніторингу навчальних досягнень учнів не виключає другорічництва: щороку 1-2 % дітей у країні залишаються на другий рік [11, с. 10].



У ряді країн ЄС (Німеччина, Угорщина, Нідерланди) результативність навчання дитини в початковій школі впливає на вибір типу середньої школи або курс середньої школи, до якого вона допускається.

Найбільш поширений вік трансферу з початкової до середньої школи 11,97 і 12,98. Тим не менше, діти можуть переходити у віці 10 років (у більшості земель Німеччини, деяких школах в Угорщині) і 14 років (в інших школах Угорщини). Країни також пропонують тріступеневу систему навчання, мета якої полегшити перехід з початкової до середньої школи. Наприклад, в деяких районах Англії (для 8-12 або 9-13-річних) організовано так звані середні школи (middle schools) [11, с. 12].

У багатьох країнах ЄС адміністрація або шкільні ради мають можливість приймати рішення щодо графіку навчального процесу. Навіть, якщо міністерства освіти встановлюють початок і кінець навчального року та терміни канікул, шкільна автономія дає свободу узгодження та адаптації дат до умов конкретної школи або регіону.

Щодо норми навчального часу для молодших школярів у Євросоюзі існує загальна тенденція організовувати заняття зранку і не довше ніж 4-5 годин на день. Проте все частіше обговорюється варіант повного шкільного дня (full-day learning) з другою половиною, присвяченою заняттям зі спорту, мистецтва, дизайну.

Наприклад, усі землі Німеччини в даний час в процесі розширення забезпечення догляду за дітьми після уроків. Молодші школярі знаходяться під наглядом кваліфікованих педагогів у позашкільних центрах (Horte), які, як правило, фінансуються органами освіти [8, с. 114]. Таким чином, розвивається модель початкової школи з гарантованою підтримкою та спостереженням протягом повного дня. Схожий досвід мають і країни Скандинавії.

Паралельно Німеччина розвиває справжню систему «виховання культури»: навчання будь-якої дисципліни охоплює поряд з інформаційним змістом, який вона передає, певний рівень культури [2, с. 3]. Крім того, поступово змінюється громадська думка щодо важливості якісної освіти для майбутнього добробуту країни. Однією з ознак суспільної значущості освіти є зростання участі батьків у процесі навчання дітей та створення шкільних рад, що контролюють якість освіти.

Висновки результатів дослідження. Отже, у контексті оптимізації організації навчального процесу у початковій школі Євросоюзу спостерігаються такі загальні тенденції, як:

- розподіл терміну початкової освіти на цикли або етапи, що дозволяє конкретизувати цілі навчання, зміст та застосовувати відповідні механізми оцінювання академічних результатів;
- поширення моделей «дошкільний заклад – початкова школа» та «початкова школа – основна школа»;
- зниження обов'язкового шкільного віку;
- зменшення кількості учнів у класах;
- практика вікового і змішаного угруповання учнів початкової школи;
- розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року та організації життя школи (розклад занять, кількість навчальних днів протягом тижня);
- адаптація режиму навчання до індивідуальних життєвих ритмів учнів шляхом регулювання навчального розкладу і створення початкової школи повного дня;
- письмове тестування використовується як основний інструмент у системі



оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, річні результати навчання викладаються у формі детальних звітів;

– автоматичний перехід учнів з початкової школи до основної;

– формування особливої громадської думки щодо незадовільних результатів навчання та другорічництва.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним вбачається об'єктивне осмислення організаційних трансформацій у початковій школі Євросоюзу з метою визначення, в який спосіб досвід модернізації європейських освітніх систем може бути використаний в Україні.

Література

1. Карбовничек І. Початкове навчання в перспективі європейської інтеграції / Іоланта Карбовничек // Початкова школа. – 2003. – № 12. – С. 52–54.
2. Кашуба О. Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олександра Михайлівна Кашуба. – Івано-Франківськ, 2001. – С. 3.
3. Лавриченко Н. Сучасні моделі загальної середньої освіти в європейському вимірі / Наталія Лавриченко // Порівн.-пед. студії. – 2009. – № 2. – С. 25–36.
4. Локшина О. Оцінювання успішності учнів початкових шкіл у Західній Європі / Олена Локшина // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 54–57.
5. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Bulgaria. 2005/06. – Brussels : European Eurydice Unit, 2007. – P. 200.
6. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Denmark. 2007/08. – Brussels : European Eurydice Unit, 2009. – P. 123.
7. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in France. 2007/08. – Brussels : European Eurydice Unit, 2009. – P. 49–50.
8. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Germany 2009/10. – Brussels : European Eurydice Unit, 2011. – P. 88–114.
9. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Italy. 2006/07. – Brussels : European Eurydice Unit, 2008. – P. 43.
10. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Spain. 2007/08. – Brussels : European Eurydice Unit, 2009. – P. 112–218.
11. INCA. Thematic Probe. Primary Education: an International Perspective : Netherlands. – London : INCA, QCA, NFER. – P. 10–12.
12. Le Metais J. International Trends in Primary Education / Joanna Le Metais // INCA Thematic Study. – London : INCA, QCA, NFER, 2003. – P. 21.
13. Sargent C. Organisation of school year and school day / Claire Sargent, Emily Houghton, Sharon O'Donnell // INCA Comparative Tables. – London : INCA, QCA, NFER, 2012. – P. 13.



Е. Б. ЯРОВАЯ, канд. пед. наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет, МОН України
ул. Шмідта 4, г. Бердянськ, 71118, Україна
olena_yarova@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЕВРОСОЮЗА

Аннотация. Рассмотрены трансформации в начальном образовании в странах-членах Европейского Союза. Проанализированы общие тенденции оптимизации учебного процесса на современном этапе создания нового типа европейской начальной школы, среди которых наиболее распространенными являются распределение периода начального образования на циклы, снижение обязательного школьного возраста, уменьшение количества учеников в классах, расширение автономии учебных заведений в вопросах планирования учебного года, адаптация режима обучения к индивидуальным жизненным ритмам учащихся, рост участия родителей в процессе обучения и создание школьных советов, контролирующих качество образования.

Ключевые слова: начальное образование, страны-члены Европейского Союза, организационные трансформации, обязательный школьный возраст, принципы группировки учащихся, школьный режим, оценка знаний.

O.V. YAROVA, PhD (pedagogical sciences), associate professor
Berdyansk State Pedagogical University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
4 Shmidt Str., Berdyansk, 71118, Ukraine
olena_yarova@mail.ru

TENDENCIES OF EDUCATIONAL PROCESS OPTIMIZATION IN ELEMENTARY SCHOOL OF THE EUROPEAN UNION

Abstract. The article deals with the organizational transformations in primary education of the EU member countries. The general trends in optimization of the learning process at the present stage of creating a new type of European primary school have been analyzed. Among them the most common are the distribution of primary education in cycles, the compulsory school age reduction, the reduction of the students' number in classes, the growth of school autonomy in school year planning, the adaptation of school time to students' individual rhythms, the increase of parental involvement in learning process, and the creation of school boards controlling the quality of education.

It has been determined that in order to adapt training to the needs and capabilities of students and align their starting positions educational process in the European primary school is divided into cycles or stages. It has been defined that assessment of academic performance of primary school students ranges from informal to formal monitoring testing. The main tool for checking students' knowledge and skills, in addition to verbal questioning, in most countries is a written test. Automatic transition of children from primary to secondary school is usual practice in most EU countries.

General trends in optimization of the learning process at the European primary school have been analyzed, among which the most common, namely the compulsory school



age reduction, the growth of school autonomy in school year planning, the adaptation of school time to students' individual rhythms, and the creation of school boards controlling the quality of education, has been singled out.

Keywords: primary education, member states of the European Union, organizational transformations, compulsory school age, principles of students' grouping, school time, assessment of academic performance.

Bibliography

1. Karbovnychek I. Primary Education in the perspective of European integration / Iolanta Karbovnychek // Pochatkova shkola. – 2003. – # 12. – S. 52–54.
2. Kashuba O. The theoretical basis of the educational process at primary schools in Germany : avtoref. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / Oleksandra Mykhailivna Kashuba. – Ivano-Frankivsk, 2001. – S. 3.
3. Lavrychenko N. Current models of secondary education in the European dimension / Nataliia Lavrychenko // Porivn.-ped. studii. – 2009. – # 2. – S. 25–36.
4. Lokshyna O. Evaluation of student achievement in primary schools in Western Europe / Olena Lokshyna // Pochatkova shkola. – 2002. – # 6. – S. 54–57.
5. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Bulgaria. 2005/06. – Brussels : European Eurydice Unit, 2007. – P. 200.
6. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Denmark. 2007/08. – Brussels : European Eurydice Unit, 2009. – P. 123.
7. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in France. 2007/08. – Brussels : European Eurydice Unit, 2009. – P. 49–50.
8. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Germany 2009/10. – Brussels : European Eurydice Unit, 2011. – P. 88–114.
9. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Italy. 2006/07. – Brussels : European Eurydice Unit, 2008. – P. 43.
10. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Spain. 2007/08. – Brussels : European Eurydice Unit, 2009. – P. 112–218.
11. INCA.Thematic Probe. Primary Education: an International Perspective : Netherlands. – London : INCA, QCA, NFER. – P. 10–12.
12. Le Metais J. International Trends in Primary Education / Joanna Le Metais // INCA Thematic Study. – London : INCA, QCA, NFER, 2003. – P. 21.
13. Sargent C. Organisation of school year and school day / Claire Sargent, Emily Houghton, Sharon O'Donnell // INCA Comparative Tables. – London : INCA, QCA, NFER, 2012. – P. 13.



УДК: 378.4:371.214-057.875:061.1ЄС

В. І. БЛОКОПИТОВ, канд. пед. наук, доцент
Сумський національний аграрний університет, МОН України
вул. Кірова 160, м. Суми, 40021, Україна
belvas67@mail.ru

ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ДЛЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА СТУДЕНТІВ

***Анотація.** Визначено необхідність створення спільних освітніх програм для вищих навчальних закладів Європи. Виявлено основні програми Європейського Союзу щодо участі університетів та студентів в освітніх інтеграційних процесах та їх часові межі. Показано основні передумови створення європейських освітніх програм, продемонстровано їх зв'язок і наступність. Висвітлено пріоритетні напрями діяльності кожної програми, їх першочергові завдання. Визначено практичну участь вітчизняних вищих навчальних закладів та студентів у європейських освітніх програмах. Підкреслено готовність України до участі в європейських програмах.*

Ключові слова: Європейський союз, вища освіта, співробітництво, мобільність, інтеграція, програма «Еразмус Мундус», програма імені Жана Моне, програма «Молодь в дії», програма «Вікно для молоді».

Постановка проблеми в загальному вигляді. З моменту створення Європейського Союзу (далі – ЄС) співпраця в освітній галузі є одним із основних принципів європейської освіти. Навчання, стажування, участь у дослідницькій роботі за кордоном дозволяє людині розширити мережу своїх контактів та свого спілкування і дає змогу поглибити знання іноземних мов. Для забезпечення сприятливих умов для такої співпраці у ЄС було засновано низку спеціальних програм, що являють собою механізми студентських та академічних обмінів між державами ЄС та країнами з-поза його меж. Програма Еразмус Мундус є найвідомішою з питань освітньої мобільності. Програма імені Жана Моне була започаткована 1990 року для пропагування ідеї об'єднаної Європи і поширення європейських студій в Європі та на інших континентах. Програма «Молодь в дії» робить суттєвий вклад у набуття компетентності і є ключовим інструментом, що забезпечує молодим людям можливості для неформального і неофіційного навчання європейського виміру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні проаналізовано програми ЄС (Еразмус Мундус, програма імені Жана Моне, «Молодь в дії») та інші програми, передумови їх створення та основну мету.

Формулювання мети статті. На підставі дослідження основних програм ЄС для університетів та студентів у статті ставимо за мету визначити участь української системи вищої освіти у зазначених програмах.

Вклад основного матеріалу дослідження. Програма Еразмус Мундус стала відповіддю на такі питання в системі європейської вищої освіти: підготовка громадян Європи до життя в глобалізованому міжкультурному суспільстві; підвищення якості та привабливості європейської вищої освіти. Мета програми – активізувати міжнародне співробітництво та підвищити мобільність серед студентів, викладачів,



науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) на усіх континентах [7].

На освітньому порталі ЄС зазначено, що мобільність студентів виступає важливим чинником покращення якості вищої освіти. Навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном збагачують індивідуальний досвід людини, надають їй можливість дізнатися більше про інші підходи до створення та поширення знань, дозволяють їй розширити мережу своїх контактів, дають змогу вивчити іноземні мови [2].

Такі принципи відповідають Лісабонській стратегії ЄС, згідно з якою уряди країн-членів ЄС взяли на себе зобов'язання перетворити європейську систему вищої освіти на найякіснішу та найдоступнішу в світі. Програма підтримує також реалізацію Болонського процесу (далі – БП), сприяючи уніфікації академічних ступенів та розвитку інтернаціоналізації університетської освіти.

Перший етап програми (2004–2008 рр.) складався з чотирьох напрямів:

- напрям 1 – високоякісні інтегровані магістерські курси, що пропонуються об'єднанням університетів у щонайменше трьох різних країнах Європи;
- напрям 2 – стипендії висококваліфікованим студентам старших курсів і науковцям з усього світу для продовження навчання або проведення досліджень;
- напрям 3 – магістерські курси Еразмус Мундус, що передбачають можливості для встановлення партнерства з ВНЗ у трьох країнах;
- напрям 4 – підвищення привабливості європейської вищої освіти через заходи, спрямовані на покращення престижу, наочності та доступності європейської вищої освіти [1].

У 2009/2010 роках виділено 7 624 індивідуальних мобільних гранти для фінансування навчання, досліджень і викладання протягом періоду від трьох місяців до трьох років на бакалаврському, магістрантському, докторському й післядокторському рівні, а також для викладацького складу. Завдяки цьому 1 561 громадянин з країн ЄС одержав можливість відвідати інші ВНЗ за межами Євросоюзу, а 6 063 студентів й викладачів з країн, що не є членами ЄС, мали можливість навчатись і працювати в інших інститутах з країн ЄС [3].

Крім того, у період з 2009 по 2013 рр. ЄС планує активізувати підтримку найобдарованіших студентів та викладачів із країн з-поза меж ЄС (запланований бюджет для програми Еразмус Мундус за попередніми підрахунками складатиме 950 млн. євро).

Логіка дослідження вимагає характеристики участі України в програмі. Отже, з початку реалізації програми у 2004 році стипендії програми Еразмус Мундус отримали 130 українських студенти та 27 викладачів, включаючи 33 студенти та 9 викладачів, яких було обрано для участі в Програмі протягом 2008/2009 навчального року. Ці студенти отримали стипендії у розмірі двадцяти однієї тисячі євро за один академічний рік. Крім того, всі студенти автоматично та безкоштовно отримували страховку на період навчання, яка покривала будь-які ризики, пов'язані з втратою здоров'я, працездатності тощо [3].

Доцільно охарактеризувати програму імені Жана Моне, яка була започаткована за ініціативою ЄС у 1990 році для пропагування ідеї об'єднаної Європи та в першу чергу адресована університетам, асоціаціям університетів та об'єднанням науковців і викладачів, що спеціалізуються на проблемах європейської інтеграції, іншим державним або приватним установам, що надають освітні послуги у сфері європейської інтеграції на місцевому та регіональному рівнях. Програма має три



основні завдання: 1) поширення знань про євроінтеграційні процеси, підвищення рівня поінформованості суспільства; 2) активізація науково-теоретичних дискусій та обговорень актуальних тем і проблем, осмислення сучасних характерних рис європейської інтеграції, осмислення її минулого та пошук майбутнього шляхом організації науково-практичних конференцій, дискусій і дебатів; 3) підтримка ВНЗ та науково-дослідних закладів, асоціацій університетів, які спеціалізуються на європейських студіях (програма Жана Моне діє в 61 країні світу; більше 700 університетів пропонують курси Жана Моне, які входять до їх навчальних планів. До мережі програми Жана Моне входять близько 1 500 професорів, які щорічно викладають для більше, ніж 250 000 студентів в усьому світі, розроблено та викладається 2 014 європейських модулів та курсів) [4].

Заслуговує на увагу той факт, що вперше українські університети та експерти були задіяні в програмі Жана Моне 2001 року. З цього часу розроблені та викладаються такі модулі програми імені Жана Моне: два в Донецькому національному університеті – «Основи європейського права» (2001), «Результати і перспективи європейської та науково-технологічної інтеграції» (2002); один модуль в Ужгородському національному університеті – «Розширення ЄС та Європейська політика сусідства» (2005); два в Донецькому державному університеті управління – «Європейська економічна інтеграція» (2006), «Європейська соціальна політика та моделі соціального партнерства» (2009).

Також реалізовано три проекти за напрямом «Підтримка інформаційної та дослідницької діяльності»: один – «Українська та Європейська синергія: Прозорість, мережевість та розбудова спроможності в сфері студій Європейської інтеграції в Україні» (2008) – за участю Всеукраїнської громадської організації «Українська асоціація європейських студій», другий – «Архітектура залучення Європейської безпеки: Інтеграція, співпраця чи конфронтація» (2008) – Донецьким державним університетом управління, третій – «Безпека людей та стратегія безпеки: інституції та політики в європейській перспективі» (2010) – Міжнародною асоціацією інституційних студій [4].

Наступницею попередніх програм «Молодь для Європи» і «Молодь» є нова молодіжна програма ЄС «Молодь у дії», що впроваджуватиметься протягом 2007-2013 рр. Програма робить суттєвий вклад у набуття компетентності і є ключовим інструментом, що забезпечує молодим людям можливість для неформального і неофіційного вивчення європейського виміру [9].

Означена програма ґрунтується на неформальній освіті і має на меті:

– розвивати солідарність і толерантність між молодими людьми, особливо для зміцнення соціального зв'язку в ЄС;

– посилювати взаєморозуміння між молодими людьми з різних країн; сприяти розвитку якісних систем підтримки молодіжної діяльності і життєздатності громадських організацій у молодіжній сфері;

– поширювати європейську співпрацю у сфері молоді [6].

Програму було створено для молоді та покликано виховувати почуття активного європейського громадянства, взаємної солідарності та толерантності і залучати молоді до формування майбутнього ЄС. Це сприяє мобільності, міжкультурному діалогу й навчанню в ЄС та поза його межами і закликає до співпраці всіх молодих людей, незалежно від їхнього освітнього, соціального і культурного походження [8].



Програма «Молодь у дії» спрямована перш за все на: молодих людей віком 13-30 років; молодіжних працівників, молодіжних лідерів, молодіжні організації, менеджерів проектів у сфері молоді та неформальної освіти, інші неприбуткові організації, асоціації та структури.

Загальна мета програми полягає в: 1) сприянні активної громадянської позиції молоді в цілому і її європейського громадянства, зокрема; 2) розробці принципів солідарності та толерантності серед молоді для сприяння соціальної згуртованості в ЄС; 3) сприянні європейському співробітництву в сфері молоді; 4) зміцненні взаєморозуміння між молодими людьми в різних країнах; 5) сприянні розвитку якості систем підтримки заходів для молоді і можливостей суспільно-громадських організацій у сфері роботи з молоддю [8].

Для кращого розуміння цілеспрямованості Програми слід звернути увагу на основні п'ять акцій:

– Акція 1 – Молодь для Європи (можливість для молодих людей з різних країн об'єднатись навколо тем, що представляють взаємний інтерес).

– Акція 2 – Європейська волонтерська служба (підтримка участі молоді в різних формах волонтерської діяльності як в ЄС, так і поза його межами).

– Акція 3 – Молодь у світі (співпраця у молодіжній сфері, зокрема обмін позитивним досвідом з країнами-партнерами з інших частин світу).

– Акція 4 – Системи підтримки молоді (підтримка роботи неурядових організацій, що діють на європейському рівні у молодіжній сфері, які мають на меті сприяти участі молоді в суспільному житті, обміну досвідом, знаннями та передовою практикою).

– Акція 5 – Підтримка європейської співпраці в молодіжній сфері (підтримка у проведенні семінарів та структурного діалогу між молодими людьми) [8].

Предметом уваги стали основні пріоритети цієї програми, а саме: 1) європейське громадянство, що базується на наданні молодим людям можливості усвідомити, що вони є європейськими громадянами); 2) активна участь молодих людей у громадському житті їхньої громади і підтримка різних форм навчання; 3) культурне різноманіття, що сприяє спільній діяльності молодих людей з різних культурних, етнічних чи релігійних громад, маючи на меті розвиток міжкультурного навчання; 4) залучення молодих людей з обмеженими можливостями, що передбачає участь молодих людей з менш привілейованих освітніх, соціально-економічних, культурних середовищ [8].

Інформаційні представники в Україні пропонують презентації програми «Молодь у дії» для зацікавлених аудиторій; творчі майстерні з окремих аспектів Програми; консультації з окремих питань проектів, які реалізуються або заплановані до реалізації; допомогу в налагодженні партнерства. Програму «Вікно для молоді» було створено в рамках іншої ініціативи Єврокомісії – «Молодь у дії». Пріоритетом діяльності цієї ініціативи було обрано сприяння мобільності, неформальній освіті та розвитку досвіду роботи з молоддю незалежно від соціального становища, культурного та освітнього рівня молодих людей. Головна мета програми спрямована на допомогу у налагодженні контактів, обміні досвідом та пошуку нових можливостей для навчання та розвитку між молодими людьми, молодіжними організаціями та робітниками, які займаються проблемами молоді, з країн Східного партнерства та ЄС [5].

У 2011 року в Національній академії керівних кадрів культури і мистецтв відбулася координаційна нарада проекту «Темпус – Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України». Основними державними партнерами проекту стали: Міністерство освіти і науки, молоді та



спорту України, Державна акредитаційна комісія України, Департамент атестації кадрів вищої кваліфікації МОНМС України, Національна академія педагогічних наук України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти України, Парламентський комітет з питань освіти і науки України.

Передумовами проекту стали: а) інтеграція національної системи вищої освіти до Європейського простору вищої освіти; б) система цінностей української вищої освіти є застаріла та непрозора ані для самих учасників освітніх процесів, ані для зовнішніх, зокрема міжнародних експертів; в) інноваційність вищої освіти визнана як основна мета України.

Основною метою проекту ініціатори обрали підтримку реформування українських ВНЗ завдяки впровадженню загальної, інноваційної, політично нейтральної екосистеми, яка гарантує взаємне порозуміння і довіру між різними учасниками національних і міжнародних систем забезпечення якості.

Пріоритетними завданнями проекту було визначено: 1) розробку нової стратегії забезпечення якості вищої освіти та підходів до прозорої та неупередженої оцінки якості освіти, в основу яких покладено Європейський досвід, що базується на «трикутнику»: освіта – дослідження – інновації; 2) розробку уніфікованої системи забезпечення якості освіти, що має бути поширена між усіма університетами, організаціями із забезпечення якості; 3) забезпечення організаційної, інформаційної та технічної підтримки системи забезпечення якості освіти; 4) розробку веб-порталу, де буде розміщено програмні документи для підтримки й устаткування різних процесів щодо оцінки і забезпечення якості; 5) розробку заходів, спрямованих на соціальну підтримку цього підходу до забезпечення якості, розвиток культури, яка визнає необхідність публічності процедур оцінювання якості; 6) підготовку персоналу ВНЗ до впровадження нової системи забезпечення якості освіти.

Важливо зазначити, що місія проекту вбачалась у тому, що вперше за десятирічну історію українських Темпус проектів представники всіх керівних органів вищої освіти України погодилися працювати разом над законодавством та процесами, спроможними побудувати довіру й неупередженість між усіма учасниками процесу та здійснити реформу національної системи забезпечення якості вищої освіти [1].

Висновки результатів дослідження. Отже, освітні програми Європейського союзу для університетів та студентів вибудовують міцні мости між країнами та надають багато можливостей навчатися в ЄС як для студентів, так і для дослідників у різноманітних сферах, популяризують партнерство між вищими навчальними закладами в ЄС та країнах-сусідах, зокрема Україні.

Перспективи подальших розвідок. Проведене нами дослідження, звичайно, не охоплює всіх освітніх програм ЄС для університетів та студентів. *Перспективи подальших розвідок* – у детальному аналізі результатів програм та можливості залучення вітчизняних ВНЗ до участі в освітніх програмах ЄС.

Література

1. Досягнення в системі вищої освіти України, починаючи з Бергена [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.nmu.edu.ua/bolon12.php>>.
2. Європейський освітній портал. Мобільність студентів та викладачів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.eu-edu.org>>.
3. Національний Темпус-офіс в Україні. Еразмус Мундус [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.tempus.org.ua/uk>>.



4. Национальный Темпус-офис в Украине. Програма імені Жана Моне [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy>>.
5. Представництво Європейського Союзу В Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eeas.europa.eu/delegations/ukraine/press_corner>.
6. Центр європейської інформації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://eurocentre.vn.ua/programa-molod-v-dii.php>>.
7. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Erasmus Mundus Programme [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://eacea.ec>>.
8. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Youth in Action Programme [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://eacea.ec.europa.eu/youth>>.
9. Summaries of EU Legislation . Youth in Action [Electronic resource]. – Mode of access: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/ youth.

В. И. БЕЛОКОПЫТОВ, канд. пед. наук, доцент
Сумской национальной аграрный университет, МОН Украины
ул. Кирова 160, г. Сумы, 40021, Украина
belvas67@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** Определена необходимость создания общих образовательных программ для высших учебных заведений Европы. Выявлены основные программы Европейского Союза относительно участия университетов и студентов в образовательных интеграционных процессах, их временные границы. Показаны основные предпосылки возникновения европейских образовательных программ, продемонстрирована их связь и преемственность. Обозначены приоритетные направления деятельности каждой программы, их первоочередные задания. Определено практическое участие отечественных высших учебных заведений и студентов в европейских образовательных программах. Подчеркнута готовность Украины к участию в европейских программах.*

Ключевые слова: Европейский Союз, высшее образование, сотрудничество, мобильность, интеграция, программа «Эразмус Мундус», программа имени Жана Моне, программа «Молодежь в действии», программа «Окно для молодежи».

V.I.BILOKOPUTOV, PhD (pedagogical sciences), associate professor
Sumy National Agrarian University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
160 Kirova Str., Sumy, 40021, Ukraine
belvas67@mail.ru

EDUCATION PROGRAMS OF EUROPEAN UNION FOR UNIVERSITIES AND STUDENTS

***Abstract.** Relevance of joint educational programs for higher educational establishments has been determined. Main education programs of European Union for universities and students participation in education integration processes and their time*



borders have been highlighted. Main preconditions of European educational programs, their connection and succession have been demonstrated. Priority activities of these programs and their most important tasks have been clarified. Practical participation of Ukrainian higher educational establishments and students in European education programs has been determined. Readiness of Ukraine to participation in European programs has been emphasized.

It has been underlined that EU educational programs foster fruitful cooperation among different countries and create wide educational possibilities both for students and researchers in different spheres. It has been also emphasized that those programs promoted partnership among higher educational institutions in EU and neighboring countries. It has been pointed out that one of the key principles of the European education is the cooperation in the sphere of higher education. It has also been indicated that education, internship, participation in researches abroad allow a person to expand his or her network of contacts and communication circle and promote mastering foreign languages. For ensuring favorable conditions for such cooperation a number of special programs have been established in the EU. Those programs became the mechanisms for students' academic exchanges and mobility between the EU and other countries. In conclusion it has been emphasized that such programs are very important for Ukrainian system of higher education.

Key words: European Union, higher education, cooperation, mobility, integration, program «Erasmus Mundus», program Jean Monnet, program «Youth in Action», program «Window for Youth».

Bibliography

1. Advances in higher education in Ukraine since Bergen [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.nmu.edu.ua/bolon12.php>>.
2. European Education Portal. Mobility of students and teachers [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.eu-edu.org>>.
3. National Tempus Office in Ukraine. Erasmus Mundus [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.tempus.org.ua/uk>>.
4. National Tempus Office in Ukraine. Jean Monnet Programme [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy>>.
5. EU Delegation to Ukraine [Electronic resource]. – Mode of access: <http://eeas.europa.eu/delegations/ukraine/press_corner>.
6. European Information Centre [[Electronic resource]. – Mode of access: <<http://eurocentre.vn.ua/programa-molod-v-dii.php>>.
7. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Erasmus Mundus Programme [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://eacea.ec>>.
8. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Youth in Action Programme [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://eacea.ec.europa.eu/youth>>.
9. Summaries of EU Legislation . Youth in Action [Electronic resource]. – Mode of access: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/ youth.



УДК: УДК: 37.480

М. П. ЛЕЩЕНКО, д-р пед. наук, професор
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
darlingpetra@gmail.com

Н. В. БУГАСОВА, аспірант
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
davydova_val@ukr.net

ОСВІТА ІММІГРАНТІВ У ШВЕЦІЇ: ІНТЕГРАТИВНА ПОЛІТИКА

***Анотація.** Проаналізовано інтегративний підхід до політики освіти іммігрантів у Швеції. Особливу увагу звернено на чинники успішного впровадження освітньої політики для іммігрантів та комплекс заходів, що реалізується у взаємодії і координації на національному, регіональному і місцевому рівні. Обґрунтовано необхідність інтегративного підходу до політики освіти іммігрантів, що проявляється у співробітництві всіх суб'єктів, задіяних у вирішенні проблем іммігрантів. З'ясовано, що необхідними умовами ефективного впровадження освітньої політики для іммігрантів є визнання їх «різноманітності» та урівноваження загальних заходів для всіх учнів і цільових – для учнів-іммігрантів.*

Ключові слова: інтегративна політика освіти іммігрантів, права й обов'язки іммігрантів, етнічна і мовна різноманітність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Глобалізаційні процеси, що відбуваються у світі, постійно несуть нові виклики, перед якими постає більшість країн світу. Одним з таких викликів в останні десятиліття стала міграція населення та пов'язані з нею соціальні зміни, етнічна різноманітність та інтеграційні процеси. У всьому світі багато людей змінюють країну проживання внаслідок конфліктів, стихійних лих, економічних проблем, про що свідчать статистичні дані Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН). 2009 року на планеті налічувалося 200 млн. міжнародних мігрантів (біженців, шукачів притулку, трудових мігрантів) [6]. Близько 60 % іммігрантів мешкають у розвинутих країнах. Україна входить до першої п'ятірки країн із найбільшою кількістю іммігрантів і має високу частку іммігрантів у структурі населення. До того ж через своє географічне розташування щороку Україна приймає величезний потік транзиту нелегальних іммігрантів [5]. Цілком очевидно, що міграція та інтеграція стали важливою складовою політики більшості європейських країн. При формуванні політики інтеграції у кожній країні важливу роль відводять освіті іммігрантів та їх дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Країни Західної і Північної Європи, що першими зіткнулися з проблемою освіти іммігрантів, мають значні теоретичні напрацювання і практичний досвід у цій галузі. Вітчизняні вчені-педагоги розпочали дослідження різних аспектів освіти іммігрантів зарубіжних країн (Л. Загоруйко –



особливості освіти іммігрантів у Фінляндії, С. Ворожцов – освіта іммігрантів у Франції, Н. Шульга – передумови становлення полікультурної освіти у Великобританії та інші).

Варто зазначити, що в Україні розпочата робота щодо вирішення проблем освіти іммігрантів відповідно до демократичних вимог сучасності: приймаються відповідні закони, за сприяння Ради Європи виконуються різні програми і проекти міжнародних і неурядових організацій, що «відіграли провідну роль у приверненні уваги суспільства до становища мігрантів та розв'язанні деяких найгостріших проблем іммігрантів» [1, с. 6].

Формулювання мети статті. За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) (2010 р.), Швеція займає панівне становище щодо інтеграційної політики та постійно вдосконалює підготовку педагогів з урахуванням етнічної й культурної різноманітності суспільства, завдяки чому досягла значних успіхів у навчанні іммігрантів. Привертають увагу дослідження шведських вчених щодо освіти іммігрантів (П. Андерсон, І. Ліндберг, А. Рабо, К. Сандвол, А. Фейєс); створено ряд науково-дослідницьких центрів при провідних університетах Швеції. Тому доцільним буде дослідити шведський досвід освіти іммігрантів як такий, що не знайшов достатнього висвітлення у наявних наукових працях, і проаналізувати, зокрема, особливості інтегративної політики освіти іммігрантів у Швеції.

Вклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні Швеція має суттєвий відсоток іммігрантського населення (у 2010 році іммігранти склали 14,1 % населення країни) [9, с. 235]. Для оцінки ефективності політики інтеграції у суспільство, яке приймає іммігрантів, в країнах ЄС, Швейцарії, Норвегії та США розраховується індекс політики інтеграції мігрантів (MIREX), який включає 148 запитань-індикаторів щодо семи основних сфер інтеграції іммігрантів: мобільності на ринку праці, воз'єднання сімей, освіти, політичної участі, довгострокового проживання, доступу до громадянства та протидії дискримінації. За результатами MIREX у 2010 році Швеція з індексом 83 (максимальний індекс 100) визнана країною з найбільш ефективною інтеграційною політикою. Слідом за нею йдуть Португалія (індекс 79), Канада (індекс 72), Фінляндія (індекс 69), Нідерланди (індекс 68), Бельгія (індекс 67), Норвегія (індекс 66), Іспанія (індекс 63), США (індекс 62), Італія (індекс 60)) [4, с. 106–107].

Розглянемо докладніше один з аспектів освіти іммігрантів, зокрема формування політики освіти іммігрантів у Швеції. Шведський міністр інтеграції та гендерної рівності Н. Сабуні (2009 р.) виступає за інтегративний підхід до вирішення проблем іммігрантів в країні. Вона наголосила, що відповідно до європейських тенденцій для покращення інтеграції іммігрантів необхідно вирішити питання працевлаштування, освіти, соціального включення та розвитку активного громадянства [10, с. 3]. (До речі, як приклад успішної шведської політики інтеграції, є життєвий шлях Ньянко Ана Сабуні, шведського політика африканського походження, яка народилася 1969 року в Бурунді, сім'я одержала політичний притулок у Швеції 1981 року. Протягом 2006-2010 років вона – міністр інтеграції та гендерної рівності, з 2010 року – міністр гендерної рівності та заступник міністра освіти).

Усвідомлюючи значення та роль освіти як інструмента інтеграції, країни ОЕСР, починаючи з 60-х років, працюють над проблемою інтеграції іммігрантів через освіту. На основі аналізу звітів країн, що успішно проводять політику інтеграції



іммігрантів, виявляються досягнення або проблемні моменти, розробляються стратегічні установки та рекомендації щодо розвитку освіти іммігрантів [6, с. 13]. У звіті ОЕСР «Усунення відставання у навчанні учнів-іммігрантів» (2010 р.) розглядаються особливості формування політики освіти іммігрантів за спільними для цих країн орієнтирами задля вирівнювання можливостей дітей – вихідців із іммігрантських сімей для отримання повноцінної якісної освіти. В першу чергу звертається увага на те, що успішне впровадження освітньої політики для іммігрантів зумовлено трьома чинниками: 1) визнанням «різноманітності» серед іммігрантів, 2) інтегративним підходом до політики освіти іммігрантів та 3) правильним балансом між загальними заходами для всіх учнів і цільовими – для учнів іммігрантів [11, с. 14]. Визнання мовної, культурної, соціально-економічної та академічної різноманітності (тобто врахування попереднього навчання) серед учнів іммігрантського походження є першим кроком до формування ефективної політики. Особливо важливо, щоб не поглиблювалася маргіналізація найбільш вразливої групи такої, як діти, пошукачі притулку або діти економічних біженців; такі діти знаходяться серед категорії учнів з особливими потребами [11, с. 18].

Інтегративний підхід до політики освіти іммігрантів проявляється у взаємодії, координації, єдності та взаємодоповнюваності на всіх рівнях від загальнодержавного до місцевого, від міністерств до муніципалітетів, що задіяних у вирішенні проблем іммігрантів. Навіть за певних умов рекомендується співпраця між країнами, звідки іммігранти виїхали і країною, що приймає. Необхідною умовою є визначення суб'єктів, які займаються формуванням і впровадженням політики від міністерства до учня. В першу чергу це батьки, вчителі, керівники шкіл, які зобов'язані створити у школі, класі і вдома якісне навчальне середовище. Важливо, щоб кожен вчитель у школі на всіх освітніх рівнях від дошкільної освіти до освіти дорослих міг відстежувати і гарантувати цілісний та поетапний розвиток учня. Громади, неурядові організації, різні благодійні фонди, місцеві приватні заклади часто пропонують навчальне середовище дітям іммігрантам [11, с. 18–19].

Необхідною умовою політики освіти іммігрантів є урівноваження загальних заходів для всіх учнів та цільових – для дітей-іммігрантів. Загальні заходи включають підвищення якості підготовки вчителів, впровадження особистісно-орієнтованого навчання, посилення вимог до звітності щодо успішності учнів тощо. Діти-іммігранти стикаються з такими додатковими проблемами, як пристосування до нових житлових умов, до культури та мови. Проте, враховуючи різноманітність іммігрантів, очікується, що необхідно визначити конкретні потреби осіб іммігрантського походження, а не сам статус іммігранта. Наприклад, щодо мовної підтримки. Вважається, що учні, навіть корінні шведи, які мають слабкі знання з рідної мови, можуть вивчати шведську мову як рідну і мати додаткові заняття із шведської як другої мови. Рішення щодо вивчення шведської мови як другої приймається директором школи за результатами усної і письмової роботи. Шведська освітня практика свідчить, що учнями, які вивчають шведську мову як другу в основному є діти другого покоління іммігрантів, які мають погані житлові умови, а батьки часто з низьким рівнем освіти і слабкими позиціями на ринку праці [12, с. 13]. Отже, при визначенні цільових заходів головним критерієм постає нагальна потреба учнів у додаткових заходах.

Освітня політика для іммігрантів включає комплекс заходів, що реалізуються у взаємодії і координації на національному, регіональному і місцевому рівні:



- формування чіткої мети освітньої політики для іммігрантів в рамках національної політики;
- розробка і впровадження законодавства щодо освіти іммігрантів;
- створення ефективної стратегії фінансування;
- розробка навчальних планів і педагогічного супроводу;
- розробка стандартів, кваліфікаційних рамок;
- підготовка вчителів до роботи в етнічній різноманітності;
- формування свідомості, діалогу і розповсюдження досвіду роботи;
- моніторинг, дослідження, і зворотний зв'язок [11, с. 13]

Розглянемо кожний захід більш детально.

1. Формуючи мету освітньої політики для іммігрантів, важливо акцентувати увагу на тому, що така політика повинна, по-перше, формувати позитивне ставлення і відкритість корінних жителів країни до культурної і мовної різноманітності і, по-друге, безпосередньо підтримувати об'єднання іммігрантів.

2. Аналіз законів Швеції щодо освіти іммігрантів свідчить, що в країні прийнято відповідне законодавство, яке підтримує і допомагає інтеграції та запобігає і перешкоджає дискримінації і сегрегації. Шведське законодавство гарантує:

- підтримку рідної мови, починаючи з раннього віку у дошкільних закладах;
- вивчення рідної мови в загальноосвітній обов'язковій школі;
- вивчення шведської мови як другої в загальноосвітній обов'язковій та вищій школі;
- підтримку рідною мовою у вивченні інших найбільш складних дисциплін;
- мовну підтримку дорослим іммігрантам (курси шведської мови для іммігрантів) [11, с. 15].

Необхідно зауважити, що надаючи права іммігрантам, держава очікує зворотного зв'язку і відповідальності іммігрантів за їх інтеграцію у суспільство країни, що їх приймає. Інтеграція розуміється як двосторонній процес: права – обов'язки. Від іммігрантів очікується вивчення мови країни, що їх прийняла, працевлаштування, сплата податків, повага до законів країни, навчання дітей іммігрантів у школі тощо. Хоча можна привести приклади, коли всупереч новому Закону про освіту 2010 року, що забороняє звільняти дітей від вивчення предметів, окремі батьки дітей з мусульманських сімей забороняють відвідувати заняття зі статевого виховання з релігійних міркувань або якщо батьки вважають, що такі знання не відповідають їх вихованню в сім'ї [8, с. 35].

3. Наголосимо на тому, що Швеція – це країна з високим рівнем освіти, держава виділяє значні кошти на освіту, сьогодні вона інвестує в освіту 6,3 % валового внутрішнього продукту, у той час як середній показник країн Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) становить 5,7 %. Держава повністю фінансує середню освіту і частково – дошкільну, вищу освіту та освіту дорослих [7]. Пріоритетність освіти, що проявляється у підвищеній увазі держави до освіти та гідне фінансування – одна з провідних тенденцій шведської освітньої реальності. Фінансування освіти іммігрантів передбачається як на державному так і регіональному і місцевому рівні для забезпечення загальноосвітніх та цільових заходів.

4. В аспекті розробки стандартів і кваліфікаційних рамок розглядаються проблеми визнання попереднього навчання та іноземних кваліфікацій для



полегшення входження іммігрантів на ринок праці, а також розробка кваліфікаційних вимог до вчителів, які викладають шведську мову для іммігрантів. Уведення сертифікації вчителів з 1 грудня 2013 року, які постійно працюють у дошкільних, позашкільних та середніх навчальних закладах, спрямоване на підвищення статусу вчителя у Швеції, підтримку професійного розвитку і таким чином поліпшення якості освіти [7]. Для того, щоб одержати сертифікат вчителя національної системи освіти, кандидат повинен мати університетський диплом з педагогічної освіти, знати шведську мову, а також закони і положення, що регулюють шкільну систему.

5. Навчальні плани шведської загальноосвітньої школи сьогодні включають такі цільові предмети для іммігрантів, як рідна мова для іммігрантів та шведська як друга мова. Відповідно до шведського навчального плану для середньої базової школи кількість годин на вивчення рідної мови становить приблизно 320 годин протягом дев'яти років навчання. Тобто кожен учень має право у школі вивчати рідну мову одну годину на тиждень [2, с. 171]. Учні іммігрантського походження мають право вивчати шведську мову як другу в загальноосвітній обов'язковій та старшій школі. Вивчення шведської мови дітьми іммігрантів спрямовано на розвиток навичок для повсякденного спілкування та знання мови для вивчення шкільних предметів шведською мовою. Вимоги щодо рівня володіння шведською як другою мовою мають відповідати рівню вивчення шведської як першої мови. Ці два предмети вважаються еквівалентними під час вступу до вищого навчального закладу або інших закладів освіти [12, с. 8].

6. Підготовка вчителів і керівників шкіл до роботи у етнічній і мовній різноманітності є важливим фактором успішної реалізації шведської політики освіти іммігрантів. Швеція постійно вдосконалює підготовку педагогів та керівників шкіл з урахуванням потреб до роботи у етнічній і мовній різноманітності.

Підготовка вчителів здійснюється упродовж усієї педагогічної діяльності. Для практикуючих учителів міжкультурна освіта здобувається за допомогою спеціальної програми підвищення кваліфікації вчителів «The Boost for Teachers Initiative», що передбачає постійний професійний розвиток учителів шляхом забезпечення умов для навчання у вищих навчальних закладах на курсах з теорії та практики викладання окремих предметів та актуальних питань сучасної педагогіки. Держава фінансує програму через муніципалітети, так що вчителі під час навчання одержують до 80 відсотків своєї заробітної плати. У такий спосіб підвищили кваліфікацію 25 % від загальної кількості вчителів протягом 2007-2011 років [13, с. 40].

Крім того, хоча більшість вчителів у Швеції шведського походження, є велике розуміння того, що необхідно залучати до роботи вчителя або координатора з культури фахівців із середовища іммігрантів. За статистичними даними у 2010 році дві тисячі вчителів мали іммігрантське походження. Вони працюють переважно інструкторами з вивчення рідної мови. Стокгольмський університет працює за проектами з підтримки студентів іммігрантського походження для підготовки вчителів. Протягом року студенти зі слабкими знаннями шведської мови вивчають шведську мову, політичні науки, педагогіку і проходять практику в школі [3, с. 44].

7. Формування позитивного ставлення до етнічної і мовної різноманітності, висвітлення та обговорення проблем щодо освіти іммігрантів, обмін досвідом між школами, що мають високий відсоток учнів з різним етнічним, соціальним, мовним



та культурним походженням є ефективним засобом впровадження інших заходів освітньої політики іммігрантів. Позитивним прикладом є шведський проект «Школи для мультикультуралізму», що реалізується з ініціативи Національної агенції з освіти для поширення кращого досвіду роботи шкіл з високим відсотком іммігрантів. Кращі школи діляться своїм досвідом на створеній вебсторінці, їх відвідують вчителі, які проходять підвищення кваліфікації та колеги з інших подібних шкіл [11, с. 17].

8. Важливим заходом у політиці освіти іммігрантів є дослідження цієї проблеми вченими, збір та аналіз інформації і даних про навчання учнів іммігрантського походження, моніторинг результатів освіти іммігрантів та відстеження зворотного зв'язку. Новий Закон про освіту (2010р.) передбачає запровадження Шведської шкільної інспекції, яка регулярно проводить перевірки всіх муніципальних і незалежних шкіл від дошкільних закладів до освіти дорослих, відстежує якість освіти учнів. Крім того, батьки і учні можуть звернутися до Шведської шкільної інспекції зі скаргою щодо принизливого ставлення у школі або якщо учень не одержує необхідну підтримку [7, с. 11].

Висновки результатів дослідження. Як бачимо, шведська держава демонструє інтегративний підхід до політики освіти іммігрантів, включаючи комплекс заходів, що реалізуються у взаємодії і координації на національному, регіональному і місцевому рівні. Необхідними умовами ефективної політики освіти іммігрантів є визнання «різноманітності» серед іммігрантів, інтегративний підхід до політики освіти іммігрантів та урівноваження загальних заходів для всіх учнів і цільових – для учнів-іммігрантів.

Перспективи подальших розвідок. На нашу думку, подальшого вивчення потребують проблеми інтеграції дітей іммігрантського походження у школу на досвіді Швеції.

Література

1. Кажміркевич П. Інтеграція мігрантів в Україні. Оцінка стану та потреб. Резюме та рекомендації / П. Кажміркевич // Неофіційний документ. Бюро ОБСЄ з демократичних інститутів та прав людини (БДІПЛ). – Варшава, 2011. – С. 6.
2. Карлберг Ю. Права нацменшин на вивчення рідної мови у загальноосвітніх школах Швеції на прикладі викладання української мови в Стокгольмі / Ю. Карлберг // Українознавство № 2/2008. НДІ українознавства МОНУ. – С.169–173.
3. Каллас К., Калдур К. Политика в сфере интеграции и меры по её применению. Исследования удачной практики применения на примере Швеции, Дании и Великобритании / К. Каллас, К. Калдур. – Тарту, 2007. – С. 44.
4. Курій Л. Соціально-економічна інтеграція іммігрантів як засіб ефективної реалізації їх людського потенціалу [Електронний ресурс] / Л. Курій // Соціально-економічні проблеми і держава. – Вип. 1 (6). – 2012. – С.102–123. – Режим доступу: <<http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2012/12kloylp.pdf>>.
5. Україна у топ 5-держав за кількістю іммігрантів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.rate1.com.ua/ua/politika/mizhnarodni-vidnosini/-793aed6f20/>>.
6. Global Trends 2009. Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons, Division of Programme Support and Management of UNHCR. – Geneva, 2010. – P. 13.



7. Education in Sweden: Lessons for life [Electronic resource]. – 2012. – P. 11. – Mode of access: <<http://www.sweden.se/eng/Home/Education/Basic-education/Facts/Education-in-Sweden/>>.
8. Landes D. Immigrants girls and sex education – who knows best? / D. Landes // The Local Sweden's News in English. – 2008. – P. 34–45.
9. Migration and remittances // Factbook 2011. Second edition. The International Bank for Reconstruction and Development. – The World Bank, 2011. – P. 235.
10. Minaz Sadikot. Integration in Sweden. A qualitative study of immigrant women and their journey to integrate into the Swedish society / Sadikot Minaz. – Jonkoping, 2011 – P. 3.
11. OECD Reviews of Migrant Education. Closing the Gap for Immigrant students: Policies, Practice and Performance [Electronic resource]. – OECD, 2010. – P. 13–19. – Mode of access: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9110011e.pdf>>.
12. With another mother tongue – students in compulsory school and the organization of teaching and learning : A summary of Report 321. 2008. – Skolverket; Vastras, 2009. – P. 8–13.
13. World data on Education. 7th edition 2010/11 [Electronic resource]. –UNESCO IBE, 2011 – P. 39–40. – Mode of access: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf>.

М. П. ЛЕЩЕНКО, д-р пед. наук, профессор
Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
darlingpetra@gmail.com

Н. В. БУГАСОВА, аспирант
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
davydova_val@ukr.net

ОБРАЗОВАНИЕ ИММИГРАНТОВ В ШВЕЦИИ: ИНТЕГРАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА

***Аннотация.** Проанализирован интегративный подход к формированию политики образования иммигрантов в Швеции. Особое внимание уделено факторам успешного внедрения образовательной политики для иммигрантов и комплексу мер, которые осуществляются во взаимодействии и координации на государственном, региональном и местном уровне. Обоснована необходимость интегративного подхода к политике образования иммигрантов, который проявляется в сотрудничестве всех субъектов, задействованных в решении проблем иммигрантов. Определено, что необходимыми условиями эффективного внедрения образовательной политики для иммигрантов есть признание их «разнообразия» и балансирование общих мер для всех учеников и целевых – для учеников-иммигрантов.*

Ключевые слова: интегративная политика образования иммигрантов, права и обязанности иммигрантов, этническое и языковое многообразие.



M.P.LESHCHENKO, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Institute of Information Technologies and Means of Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
darlingpetra@gmail.com

N.V.BUHASOVA, postgraduate student
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
davydova_val@ukr.net

THE IMMIGRANT EDUCATION IN SWEDEN: INTEGRATIVE POLICY

***Abstract.** The integrative approach to the immigrant education policy in Sweden has been analyzed. Special attention has been paid to factors of effective implementation of education policy for immigrants and the complex of measures that need to be well-coordinated and fulfilled in interaction at the national, regional and local levels. There has been substantiated the significance of an integrative approach to the immigrant education policy that is in use for cooperation among different key stakeholders in implementing migrant education policy. It has been determined that the necessary conditions of effective implementation of immigrant education policy are recognition of their «diversity» and the balancing of general measures for all schoolchildren and purposeful – for immigrant-schoolchildren.*

It has been underlined that Swedish government demonstrated an integrative approach to immigrants' educational policy through providing a set of measures that were implemented in cooperation and coordination at the national, regional and local levels. It has also been pointed out that the necessary conditions for effective educational policy for immigrants are the following: the recognition of «diversity» among immigrants, integrative approach to educational policy and balancing general measures for all students. It has been noted that in Ukraine the work concerning solving problems of immigrants' education according to the democratic demands of modern society had already been launched through accepting corresponding laws, carrying out various programs and projects of international and non-governmental organizations under the assistance of the Council of Europe.

Keywords: integrative migrant education policy, rights and obligations of immigrants, ethnic and linguistic diversity.

Bibliography

1. Kazhmirkevych P. Integration of Migrants in Ukraine. Assessment and needs. Summary and Recommendations / P. Kazhmirkevych // Neofitsiinyi dokument. Biuro OBSIe z demokratychnykh instytutiv ta prav liudyny (BDIPL). – Varshava, 2011. – C. 6.
2. Karlberh Yu. The rights of national minorities to learn their mother tongue in schools of Sweden as an example of teaching the Ukrainian language in Stockholm / Yu. Karlberh // Ukrainoznavstvo # 2/2008.NDI ukrainoznavstva MONU. – S.169–173.
3. Kallas K., Kaldur K. Policy in the field of integration and measures for its implementation. Studies of good practice in the use of the example of Sweden, Denmark and the UK / K. Kallas, K. Kaldur. – Tartu, 2007. – C. 44.



4. Kurii L. Social and economic integration of immigrants as a means of effective implementation of human potential [Electronic resource] / L. Kurii // *Sotsialno-ekonomichni problemy i derzhava*. – Vyp. 1 (6). – 2012. – S.102–123. – Rezhym dostupu: <<http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2012/12kloylp.pdf>>.
5. Ukraine in the top 5 states as to the number of immigrants [Electronic resource]. – Rezhym dostupu: <<http://www.rate1.com.ua/ua/politika/mizhnarodni-vidnosini/-793aed6f20/>>.
6. Global Trends 2009. Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons, Division of Programme Support and Management of UNHCR. – Geneva, 2010. – P. 13.
7. Education in Sweden: Lessons for life [Electronic resource]. – 2012. – P. 11. – Mode of access: <<http://www.sweden.se/eng/Home/Education/Basic-education/Facts/Education-in-Sweden/>>.
8. Landes D. Immigrants girls and sex education – who knows best? / D. Landes // *The Local Sweden's News in English*. – 2008. – P. 34–45.
9. Migration and remittances // *Factbook 2011*. Second edition. The International Bank for Reconstruction and Development. – The World Bank, 2011. – P. 235.
10. Minaz Sadikot. Integration in Sweden. A qualitative study of immigrant women and their journey to integrate into the Swedish society / Sadikot Minaz. – Jonkoping, 2011 – P. 3.
11. OECD Reviews of Migrant Education. Closing the Gap for Immigrant students: Policies, Practice and Performance [Electronic resource]. – OECD, 2010. – P. 13–19. – Mode of access: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9110011e.pdf>>.
12. With another mother tongue – students in compulsory school and the organization of teaching and learning : A summary of Report 321. 2008. – Skolverket; Vastras, 2009. – P. 8–13.
13. World data on Education. 7th edition 2010/11 [Electronic resource]. – UNESCO IBE, 2011 – P. 39–40. – Mode of access: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf>.



УДК: 378.1:65.011.3:005

Т. І. КЛОЧКОВА, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, МОН України
вул. Роменська 87, м. Суми, 40002, Україна
klochkovatania@mail.ru

СУСПІЛЬСТВО РИЗИКУ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** З'ясовано загальнотеоретичні засади менеджменту ризиків у галузі соціології. Схарактеризовано основні соціально-економічні та політичні чинники, що вплинули на зміст сучасної соціологічної концепції «суспільства ризику». Досліджено сутність суспільства ризику; визначено нагальні проблеми, що доводиться вирішувати постсучасному суспільству в епоху модернізації та глобалізації. Розглянуто основні положення загальних теорій ризику таких зарубіжних вчених, як У. Бек, Е. Гідденс та Н. Луман. Окреслено ряд характерних ознак технологічних ризиків («виготовлених ризиків») та їх основні відмінності від ранніх промислових.*

Ключові слова: менеджмент ризиків, суспільство ризику, постіндустріальне суспільство, загальні теорії ризику, ризик, технологічні ризики.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Науково-технічний прогрес став потужним засобом швидкого зростання економіки та вирішення багатьох соціальних завдань і проблем суспільства, але в кінцевому результаті обернувся тим, що суспільство стало ризикогенним і почало продукувати нові види ризику. На відміну від загроз та небезпек доіндустріального суспільства, суспільство, яке вступило в епоху інформатизації з технологіями та глобалізацією, має справу з техногенними ризиками, яких неможливо уникнути і які важко передбачити. Сучасному суспільству складно управляти такими ризиками традиційним способом тому, що вони не укладаються в національно-державні та регіональні кордони. Ступінь таких мегаризиків може коливатися від незначного до критичного. Ризики постіндустріальної епохи набувають глобального значення і проникають в усі сфери суспільного життя. Освітня галузь не є винятком. З огляду на такі міркування ризик-менеджменту у вищій освіті приділяється першочергова увага в практичному контексті, але в науковій літературі ще недостатньо розкрито і узагальнено теоретичні засади цієї галузі дослідження, що знаходиться на стадії становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом кількох десятиліть різні аспекти менеджменту ризиків активно досліджуються у наукових розвідках в економічній, соціологічній, філософській та інших науках. Поступово зі сфери економічної науки ризик-менеджмент поширюється на освітню галузь. Його витoki ідуть від У. Бека, Е. Гідденса та Н. Лумана, які вважаються лідерами світової ризикології, а їх загальні теорії ризику – теоретичними фундаментальними основами менеджменту ризиків у вищій освіті. Питання дослідження управління ризиками на теоретичному та практичному рівнях висвітлюються у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, таких, як І. Балабанов, В. Вітлінський, В. Гранатуров,



І. Романова, Т. Старостіна, Н. Хохлов, П. Щеглова та ін. У наукових розвідках соціологів А. Альгіна, Ю. Зубка, С. Кравченко, С. Нікітіна, Н. Нікітіної та Т. Удовицької ризик аналізується у соціально-філософському контексті. Дослідники дають визначення соціального ризику, пропонують різні класифікації ризику, а також аналізують чинники, що визначають поведінку особистості в умовах ризику. Зокрема, В. Чупров та Ю. Зубок розкривають соціологічний зміст поняття «суспільство ризику», аналізують загальні та специфічні чинники переходу сучасного суспільства в стан ризику. О. Яницький розробив концепцію «суспільства ризику» стосовно російської дійсності «перехідного періоду», схарактеризувавши суспільство із соціально-трансформаційними процесами і розглянувши протиріччя і джерела ризиків у сучасному російському суспільстві.

Формулювання мети статті. Мета статті – з'ясування концептуальних засад суспільства ризику у контексті досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття суспільство повною мірою усвідомило існування принципово нових ризиків. Проблема ризику почала вивчатися в різних аспектах, а головним завданням науковців та дослідників став не перелік можливих глобальних ризиків, а аналіз загальних механізмів їх виникнення, застереження і розробка методів управління такими ризиками. При цьому дедалі більш нагальною стала проблема загального соціально-філософського осмислення ризику. У рамках даної наукової статті ми звернемося до одного з аспектів теоретичних засад менеджменту ризиків у вищій освіті, а саме – концептуальних засад суспільства ризику. У контексті досліджуваної проблеми значний інтерес становлять загальні теорії ризику лідерів світової ризикології У. Бека, Е. Гідденса і Н. Лумана, які досліджували проблему соціальної природи ризику. Значне місце у галузі соціально-філософського знання займає концепція «суспільства ризику». Виникнення сучасної соціологічної концепції «суспільства ризику» зумовлено тим, що: 1) процес модернізації постійно породжує нові ризики, вносить невизначеність до кожного осередку суспільства; 2) відбувається процес «саморозвитку» науки та технології, який не може повністю контролюватися суспільством; 3) наука поступово втрачає монополію на істину, між знаннями та соціальною практикою виникає посередник – корпус політично ангажованих експертів; 4) існуючі соціальні інститути недостатньо рефлексивні стосовно ризиків [4].

У середині 80-х років ХХ ст. відомий німецький соціолог і філософ, директор Соціологічного інституту Мюнхенського університету Ульріх Бек запропонував найбільш завершену макросоціологічну системну концептуалізацію ризику. Згідно з його теорією, людство вступило в нову фазу свого розвитку, яка отримала назву «суспільство ризику». На його думку, індустріальне суспільство епохи постмодернізму і є «суспільством ризику». Причина цього феномену полягає в таких процесах сучасності, як модернізація, глобалізація і технології. Згідно з концепцією Ульріха Бека, сучасне суспільство розглядається з погляду виробництва, споживання та розподілу ризику. Соціолог вважає ризик не поодиноким, винятковим випадком, не «наслідком» і не «побічним продуктом» суспільного життя. На його думку, ризик постійно виробляється суспільством і перетворюється на головний продукт його соціально-економічного та політичного життя.



Узагальнюючи теорію У. Бека, український науковець В. Вітлінський окреслив проблеми, які доводиться розв'язувати суспільству в умовах ризику:

- яким чином запобігти, обмежити чи мінімізувати загрози й ризики, котрі все більшою мірою супроводжують постіндустріальне суспільство;
- де, коли і як проявляються поки що латентні негативні ефекти;
- яким чином здійснювати управління ризиками для такого їх розподілу, за якого, з одного боку, не гальмувався б науково-технічний прогрес, а з іншого – виконувалися би вимоги щодо прийнятності ризиків [2, с. 61].

Основними положеннями концепції «суспільства ризику» Ульріха Бека є такі:

1. Суть суспільства ризику як принципово нової парадигми суспільного розвитку полягає в тому, що «у розвинених країнах сучасного світу суспільне виробництво соціальних благ постійно супроводжується суспільним виробництвом ризиків. Відповідно, проблеми й конфлікти, пов'язані з розподілом у суспільстві дефіциту, накладаються на проблеми і конфлікти, що виникають у результаті виробництва, визначення та розподілу ризиків, породжуваних науково-технічними системами» [1, с. 21]. Виробництво ризиків є домінуючим, а збитки від нього мають тенденцію до превалювання над здобутками технічного прогресу.

2. Виробництво ризиків «демократичне». Воно містить «ефект бумерангу», який породжує зворотній зв'язок: ті, хто створили або один раз отримали користь від певних ризиків, рано чи пізно самі від них і постраждають, усуваючи таким чином елемент класової нерівності. Виробництво ризиків – потужний фактор зміни соціальної структури суспільства, перебудови його за критерієм ступеня схильності до ризиків.

3. Зміни в основній нормативній моделі суспільства: при трансформації класового суспільства в суспільство ризику відбувається зміна якості спільноти. Нормативним ідеалом класового суспільства була рівноправність, а нормативним ідеалом суспільства ризику стає безпека. Спільнота потреби змінюється на спільноту страху.

4. Традиційна класова і професійна структура розмивається, але натомість в суспільстві ризику виникають нові соціальні сили, що зламують старі соціальні перегородки. З'являються нові соціальні протиріччя між тими, хто «схильний до ризиків, і тими, хто отримує від них вигоду», між тими, хто «виробляє ризики, і тими, хто їх споживає» [1, с. 56]. За словами У. Бека, виникають спільності «жертв ризиків», солідарність яких може породжувати потужні політичні сили.

5. Особливою рисою нових ризиків сучасного суспільства є їх «невидимість»: «небезпечна реальність, прихована від сприйняття». Більшість технологічних ризиків не сприймаються органами чуття людини і не піддаються калькуляції.

6. Формується інститут експертів, який набуває самодостатнього політичного значення, оскільки саме він визначає, що і наскільки небезпечно. Експерти перетворюються на еліту, яка третирує решту населення як алармістично-непрофесіонали, що підривають громадський порядок. Поділ суспільства на експертів і усіх інших викликає у пересічних громадян стійку реакцію недовіри до науки і технологічної сфери.

7. Суспільство ризику призводить до нечіткості політичних кордонів – з'являються нові форми політичної культури, що претендують на участь у політичному житті. Реальна політика пересувається зі сфери легітимних політичних інститутів у так звану «сіру зону корпоративізму» та замінюється субполітикою. На



міжнародній арені виникає нова міжнародна нерівність, оскільки існує «постійне взаємне «притягнення» між крайньою бідністю і крайнім ризиком» [1, с. 49].

8. У суспільстві ризику виникає потенціал катастроф, його нормальним станом цілком може стати надзвичайний. У такому суспільстві джерела багатства можуть спровокувати ризики. Як вважає У. Бек, ризики накопичуються в нижній частині соціально-класової піраміди, а багатство – на її вершині. Бідність «притягує» до себе ризики, тоді як багатство (у вигляді доходу, влади або освіти), навпаки, може купити собі свободу та безпеку від них. Такий же принцип діє і на рівні держав – в основному «бідні» країни притягують до себе ризики, багаті та могутні ж держави в змозі протистояти численній кількості ризиків.

9. Ризики – універсальні, тобто не мають ні часових, ні просторових обмежень. Для них не існує «заборонених зон», вони можуть загрожувати усім членам суспільства.

Підсумовуючи вищезазначене, можна окреслити основні відмінності технологічних ризиків від ранніх промислових ризиків: (а) такі ризики не можуть бути обмежені ні в часі, ні в просторі, (б) вони не відповідають за встановленими правилами причинно-наслідкового зв'язку, провини і відповідальності, і (с) не можуть бути компенсовані за або проти застрахованої особи.

Ульріх Бек (1997) узагальнив основні аспекти суспільства ризику:

- вироблена невизначеність та організована безвідповідальність;
- від розподілу вигод до розподілу ризиків;
- дослідники не можуть більше помилятися, наприклад, навчаються на практиці – генна інженерія;
- екологічні ризики носять глобальний характер і демократичні наслідки;
- суспільство стало лабораторією, але ніхто не відповідає за результати;
- у політиці: якщо щось відбувається не так, то на політичні інститути намагаються звалити провину за рішення, які вони не робили, і за наслідки і загрози, про які вони не мають уяви;
- ризики, які можна було оцінити в індустріальному суспільстві, сьогодні є непередбачуваними та не піддаються калькуляції [6, с. 121].

Ще один з теоретиків суспільства ризику Е. Гідденс вважає епоху модернізації епохою глобалізації, універсалізації та інституалізації ризику. Британський соціолог аналізує ризик на рівні соціальних систем. Ідея ризику, на його думку, тісно пов'язана із сучасністю: «традиційні культури не мали поняття ризику, оскільки їм це було не потрібно» [7]. І дійсно, ця концепція виникла у суспільстві, орієнтованому на майбутнє, у якому небезпеки оцінюються відносно майбутніх можливостей. На думку Е. Гідденса [7], ризик пов'язаний з небезпеками, які активно оцінюються щодо майбутніх можливостей. З перших днів існування сучасного індустріального суспільства з'являються два аспекти ризику – його негативна і позитивна сторони. Говорячи про позитивну сторону, Гідденс оцінює ризик як мобілізуючу динаміку суспільства, що прагне змін, хоче визначати своє власне майбутнє, а не залишати його на розсуд релігії, традиції чи примх природи. Крім того, позитивний вплив ризику є тим самим джерелом енергії, яке створює багатства в сучасній економіці.

Сьогодні ризик набуває нового значення тому, що ми більше не можемо контролювати своє майбутнє. За словами Е. Гідденса [7], епоха модернізації знаменує собою перехід від переважання «зовнішніх ризиків», що виникають



внаслідок впливу на нас природи, до превалювання «виготовлених ризиків», які виникають у результаті нашого пізнання та нашого власного впливу на світ, наприклад, екологічні ризики або навіть соціальні. З поширенням виготовленого ризику виникає нова ризикованість, пов'язана з ризиком. Проблема в тому, що ми не можемо передбачити рівень виготовлених ризиків, бо ми не маємо в цьому досвіду. Таким чином, політики балансують між нагнітанням страху та приховуванням загроз та небезпек. Але «принцип обережності» не є вирішенням проблеми, оскільки ризикованість необхідна нашому суспільству. На думку соціолога, ми повинні контролювати науково-технічні зміни, щоб управляти цим ризиком. Якщо хтось – державний чиновник, науковий експерт або дослідник – сприймає певний ризик серйозно, він повинен сповістити про такий ризик. Люди повинні бути переконані, що ризик є реальним.

Аналізуючи власне механізм виробництва ризиків, Е. Гідденс підкреслює, що сучасний світ структурується в основному ризиками, створеними людиною, мають ряд характерних ознак:

- сучасні ризики зумовлені глобалізацією в значенні їх «дальньої дії» (ядерна війна);
- сучасний світ – це світ «інституалізованого середовища ризиків».

Виробництво ризиків є динамічним процесом;

– сучасне суспільство перенасичене знаннями про ризики, що вже саме по собі є проблемою;

– Е. Гідденс (як У. Бек і Н. Луман) вказує на обмеженість експертного знання як інструмента елімінації ризиків у соціетальних системах [3, с.109].

Отже, на думку Е. Гідденса, саме процеси модернізації та глобалізації є причиною виникнення нових форм ризиків, які сприяють розвитку нових взаємин у суспільстві.

На відміну від теорії У. Бека, соціологічна теорія ризику німецького соціолога-теоретика Н. Лумана вважається незавершеною. Дослідник звертається до онтологічних основ вивчення ризику. На його думку, ризики ставлять під питання раціональну природу людини. Ризик виникає випадково, тому проаналізувати його в термінах раціональної соціальної дії повністю неможливо. Характерною рисою постсучасного суспільства, за Луманом, є не стільки потреба створення умов стабільного існування, скільки інтерес до крайніх, навіть неймовірних альтернатив, які руйнують умови для суспільного консенсусу і підривають основи комунікації. Поведінка, орієнтована на такі випадковості і на прийняття таких альтернатив, є суперечливою. «Усі зусилля заснувати рішення на раціональному підрахунку не тільки залишаються безуспішними, але в кінцевому рахунку також підривають вимоги методу і процедур раціональності» [8, с. 10].

На думку Н. Лумана, ми живемо в суспільстві, яке не має іншого виходу, крім прийняти ризик, тобто ризикувати. Він вважає ризик найважливішим чинником, який впливає на поведінку індивіда. Докладно аналізуючи такі дві форми, як «ризик/надійність» і «ризик/небезпека», соціолог відзначає, що ризик завжди суб'єктивний, і висуває твердження, що вільної від ризику поведінки не існує. У сучасному світі відмова від прийняття рішення – це теж рішення. Якщо немає рішень, гарантовано вільних від ризику, слід відмовитися від надії (яку може, як і раніше, плекати спостерігач першого порядку), що збільшення досліджень і знань



дозволить перейти від ризику до надійності. За словами Н. Лумана, практичний досвід вчить швидше зворотньому: чим більше знаєш, тим більше знаєш, чого не знаєш, і тим швидше формується свідомість ризику. Чим більш раціональні, чим більш складно задумані калькуляції, тим більше граней [проблеми] потрапляє в поле зору. Стосовно цього майбутнє не визначено, а тому існує ризик. Сучасне суспільство ризику є, таким чином, не лише результатом сприйняття наслідків дії техніки. Початок йому вже поклало розширення дослідницьких можливостей і самого знання.

За твердженням Н. Лумана, «сучасна ризикована поведінка взагалі не вписується в схему раціонального/іраціонального» [5, с. 144]. Соціолог вводить поняття «дерева рішень», що накопичує ризики. Це означає те, що приймаючи рішення, завжди треба враховувати ризикові наслідки і стосовно таких наслідків приймати подальші рішення, які теж можуть породжувати ризики.

Висновки результатів дослідження. Аналіз концепції суспільства ризику провідних західних соціологів дозволяє стверджувати висновку, що постіндустріальне суспільство, суспільство ризику, вступило в епоху модернізації, яка вважається епохою глобалізації, універсалізації та інституалізації ризику. У зв'язку з такими процесами зазнає вельми значних трансформацій система вищої освіти, в яку проникають «вироблені» ризики, які неможливо уникнути і важко передбачити. Тому на сучасному етапі вищої освіти доводиться вирішувати питання про те, яким чином здійснювати управління ризиками для такого їх розподілу, за якого, з одного боку, не гальмувався б інноваційний розвиток ВНЗ, а з іншого – досягалася б мета довгострокових програм.

Перспективи подальших розвідок. До подальших розвідок належить вивчення ризиків і врахування їх в управлінні системою вищої освіти України та вивчення досвіду країн, у яких менеджмент ризиків набув досвіду.

Література

1. Бек Ульрих. Общество риска: На пути к другому модерну / Ульрих Бек. – М. : Прогресс–Традиция, 2000. – С. 21–49.
2. Вітлінський В. В., Великоіваненко Г. І. Ризикологія в економіці та підприємстві : Монографія / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко. – К. : КНЕУ, 2004. – С. 61.
3. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс // THESIS: Теория и история экономических и социальных институтов и систем. – Вып. 5. – 1994. – С. 107–134.
4. Яницкий О. Н. Является ли постсоветское общество «обществом риска»? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.sociology.ru/centr/2000ianic.html>>.
5. Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 130–158.
6. Beck U. Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programmes / U. Beck // The Risk Society and Beyond. – L. : Sage Publication, 2007. – P. 212–224.
7. Giddens A. Reith lecture 2: Risk [Electronic resource]. – 1999. – Vol. 2000. – Mode of access: <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith1999/lecture2.shtml>>.
8. Luhmann N. Risk: A Sociological Theory / N. Luhmann. – N.Y. : Walter de Gruyter, Inc., 1993. – P. 10–28.



Т. И. КЛОЧКОВА, старший преподаватель
Сумской государственной педагогической университет
имени А. С. Макаренка, МОН Украины
ул. Роменская 87, г. Сумы, 40002, Украина
klochkovatania@mail.ru

ОБЩЕСТВО РИСКА КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ МЕНЕДЖМЕНТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Рассмотрены общетеоретические основы менеджмента рисков в области социологии. Охарактеризованы основные социально-экономические и политические факторы, которые повлияли на содержание современной социологической концепции «общества риска». Исследована сущность общества риска; определены неотложные проблемы, которые приходится решать постсовременному обществу в эпоху модернизации и глобализации. Рассмотрены основные положения общих теорий риска таких зарубежных ученых, как В. Бек, Е. Гидденс и Н. Луман. Очерчен ряд характерных признаков технологических рисков («изготовленных рисков») и их основные отличия от ранних промышленных.*

Ключевые слова: менеджмент рисков, общество риска, постиндустриальное общество, общие теории риска, риск, технологические риски.

T. I. KLOCHKOVA, senior lecturer
Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
87 Romenska Str., Sumy, 40002, Ukraine
klochkovatania@mail.ru

RISK SOCIETY AS FACTOR OF INFLUENCE ON TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT

***Abstract.** General theoretical framework for risk management in sociology has been considered. Main socio-economic and political factors, which have influenced the content of modern sociological concept of the «risk society», have been characterized. The essence of the risk society has been defined. Urgent issues that have to be solved by the post-modern society in the era of modernization and globalization have been outlined. The basic principles of the general risk theories of such foreign social scientists, as U. Beck, A. Giddens and N. Luhmman have been studied. A number of characteristic features of technological risks («manufactured risks») and their main differences from the early industrial ones have been determined.*

It has been underlined that the post-industrial society was the society of risk, which has entered the era of modernization, globalization, universalization and institutionalization of risk. The author has indicated that these processes has influenced and caused a very significant transformation of higher education system. Besides, it has been claimed that ready-made unavoidable and even unpredictable risks constantly penetrated this system. Therefore, at the present stage of higher education the necessity of solving some issues connected with managing the risks, preventing slowdown of innovative



development of universities and achieving the goal of long-term programs arises. It has been stressed that it is necessary to study risks further and take them into consideration while managing higher education system of Ukraine.

Keywords: risk management, risk society, post-industrial society, general risk theories, risk, technological risks.

Bibliography

1. Bek Ulrykh. Risk Society: Towards another modern / Ulrykh Bek. – M. : Prohress–Tradytzia, 2000. – P. 21–49.
2. Vitlinskyi V. V., Velykoivanenko H. I. Risk studies in economics and business: Monograph / V. V. Vitlinskyi, H. I. Velykoivanenko. – K. : KNEU, 2004. – P. 61.
3. Hyddens E. Fate, risk and safety / E. Hiddens // THESIS: Teoryia i istoria ekonomycheskikh i sotsyalnykh institutov i system. – Vyp. 5. – 1994.– P. 107–134.
4. Yanytskyi O. N. Is the post-Soviet society "risk society"? [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.sociology.ru/centr/2000ianic.html>>.
5. Luman N. Notion of risk/ N. Luman // THESIS. –1994. – # 5. – P. 130–158.
6. Beck U. Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programmes / U. Beck // The Risk Society and Beyond. – L. : Sage Publication, 2007. – P. 212–224.
7. Giddens A. Reith lecture 2: Risk [Electronic resource]. – 1999. – Vol. 2000. – Mode of access: <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith1999/lecture2.shtml>>.
8. Luhmann N. Risk: A Sociological Theory / N. Luhmann. – N.Y. : Walter de Gruyter, Inc., 1993. – P. 10–28.



УДК: 371:316.422:65.011.3

І. А. ЧИСТЯКОВА, канд. пед. наук, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, МОН України
вул. Роменська 87, м. Суми, 40002, Україна
stas200214@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ МЕРЕЖ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Висвітлено питання мережування систем вищої освіти європейських країн. З'ясовано сутність понять «мережа», «освітня мережа», «університетська мережа». Представлено класифікацію мереж, побудовану на основі типу організації, що входять до них, та кінцевої мети їх створення й діяльності. Проаналізовано чинники, що спричиняють утворення міжнародних мережових структур у сфері вищої освіти. Створено авторську класифікацію європейських університетських мереж: внутрішні університетські мережі та зовнішні університетські мережі. Схарактеризовано діяльність провідних університетських мереж: Coimbra Group, Utrecht Network, UNICA, Europaeum, European University Association.

Ключові слова: мережеве суспільство, мережування, вища освіта європейських країн, мережа, освітня мережа, університетська мережа.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мережеве суспільство стало новим домінуючим соціальним устроєм кінця ХХ – початку ХХІ століть. У мережевому суспільстві – суспільстві структурних змін – успіхи окремих людей і організацій, народів і суспільств більшою мірою залежать від їх здатності створювати, сприймати та використовувати різні інновації: технологічні, соціальні, культурні, освітні. У сучасних умовах мережева організація, мережеві об'єднання стають провідними в житті кожної людини, оскільки мережі охопили більшість сфер людського життя – економічну, соціальну, політичну. Мережі є основою партнерських відносин та колегіальної взаємодії між її елементами у вертикальних та горизонтальних пластах. Вертикальна взаємодія забезпечує відносини між різними рівнями освітніх систем, наприклад міністерством освіти та місцевою освітньою адміністрацією, навчальними закладами.

Зазнали змін очікування суспільства й у сфері вищої освіти. Життя вимагає від університетів стати більш динамічними, гнучкими та чутливими до соціальних, науково-технічних, технологічних та екологічних потреб, інновацій та міжнародної конкуренції. З кожним днем ці вимоги стають все більш актуальними.

Для успішного виконання поставлених перед університетом завдань особливого значення набуває такий процес інноваційного розвитку освіти, як мережування. За Х. ван Аалстом, поняття мережування означає «систематизований розвиток (менеджмент) зовнішніх та внутрішніх зв'язків (комунікації, інтеракції, координації) між людьми, групами або організаціями («вузлами») для вдосконалення результатів діяльності» [11, с. 34]. Крім того, в межах мережування вищі навчальні заклади набувають більшої структурної гнучкості, здійснюють пряму взаємодію між своїми членами, налагоджують партнерські відносини. Тобто вони стають структурами,



здатними адекватно реагувати на зміни навколишнього середовища та впроваджувати нові технології в умовах постійних змін. Такі структури мають можливість краще пристосуватися до мінливих умов життя та швидко модифікуватися відповідно до середовища, враховуючи потреби самої університетської мережі. З огляду на це актуальною стає необхідність дослідження діяльності європейських університетських мереж, провідними серед яких є Coimbra Group, Compostella Group, Utrecht Network, UNICA, Europaeum, European University Association.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел свідчить про посилення інтересу багатьох дослідників до проблем становлення і розвитку європейських освітніх мереж. Тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації та інтеграції знаходять відображення у наукових працях таких українських науковців, як І. Малицька, М. Згуровський, А. Сбруєва, І. Дичківська, Г. Селевко та ін. Проблемам становлення європейських інноваційних освітніх мереж та розвитку мережевого суспільства присвячені роботи багатьох зарубіжних дослідників (М. Кастельса, П. Міллера, П. Східмора, Р. Річарда, Д. Хопкінса та ін.).

Формулювання мети статті. Мета статті – схарактеризувати змістові та процесуальні особливості діяльності університетських мереж у Західній Європі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того щоб зрозуміти, як відбувається процес мережування у вищій освіті, необхідно осмислити, що таке мережа взагалі й освітня мережа, зокрема.

Узагальнення різних підходів до сутності поняття «мережа» дало змогу визначити мережу як структурну неієрархічну управлінську одиницю, що складається з групи організацій, поєднаних горизонтальними зв'язками, спрямованих на вироблення інноваційного продукту; в її основу покладено ідейну єдність агентів. Тобто мережі – це не просто загальні міжорганізаційні об'єднання, а специфічні інституційні форми організації взаємодії між різноманітними установами задля створення, поширення та використання нових технологій і знань.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що існують різні класифікації видів мереж. Більшість класифікацій мереж побудовано на основі типу організації, що входять до них, та кінцевої мети їх створення й діяльності. Так, Н. Кочубей виділяє мережі-підприємства, соціальні мережі та мережі комунікацій [1, с. 152]; Р. Холл розглядає комунікаційні та міжорганізаційні мережі [4, с. 354]; Л. Сморгунов виокремлює політичні співтовариства (policy communities), професійні мережі (professional networks), міжурядові мережі (intergovernmental networks), мережі виробників (producer networks), мережі з вирішення певних проблем (issue networks) [3].

У контексті нашого дослідження важливим є з'ясування особливостей функціонування одного з підвидів професійних мереж – освітніх.

Освітні мережі в англійських джерелах з теорії освіти розглядаються як потужний стимул інноваційного розвитку освітньої системи. Ми трактуємо інноваційні освітні мережі як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею.

Сьогодні інноваційні освітні мережі стають дедалі більш популярною організаційною формою запровадження інновацій.



Ідея мережування закладів вищої освіти в Європі обговорювалася на сторінках Рамкової програми ЄЕС, заснованої 1980 року у контексті розвитку європейської політики наукових досліджень. У даному документі зазначалося, що колективні зусилля у просуванні досліджень на європейському рівні виправдані чотирма факторами. По-перше, фінансування та організація масштабних досліджень було не під силу окремим закладам. По-друге, колективні зусилля можуть бути виправдані міркуваннями ефективності, коли співпраця буде означати фінансову вигоду. По-третє, співпраця необхідна в тих випадках, коли зміст проблеми має транснаціональний характер. По-четверте, спільні дослідження будуть виправдані в тих галузях, у яких утворено єдиний ринок досліджень і технологій [12, с. 134].

Розробниками Шостої Рамкової програми «Регіоналізація та вища освіта Європи та Південно-Східної Азії (2002–2006)» поставлено акцент на мережуванні вищої освіти шляхом упровадження таких інструментів, як мережі передового досвіду й комплексні проекти. Крім того, у межах ЄС активно розвиваються ініціативи розвитку співробітництва в галузі наукових досліджень. Один із прикладів – Європейський науковий фонд (European Science Foundation (ESF)), який організовує співробітництво та взаємодію в європейській науці. Ці європейські ініціативи перетворилися на вагомий стимул для створення широкого діапазону міжорганізаційних домовленостей, які у свою чергу сприяють активізації розвитку програм співпраці й мобільності в ЄС. Прикладами таких заходів у межах програми ERASMUS є тематичні мережі. Метою цих мереж є дослідження європейського виміру в конкретній галузі знань або сприяння вирішенню міждисциплінарних або адміністративних питань співпраці в галузі вищої освіти [12, с. 89].

Крім європейських і національних ініціатив, ініціаторами утворення мереж є окремі університети. Наприкінці 80-х у 90-х роках ХХ ст. створюється широкий спектр міжвузівських об'єднань. Багато з таких мереж розглядається як реакція на програми Європейського Союзу та європейську політику в галузі вищої освіти (наприклад, Coimbra група, Utrecht мережа, Santander група, UNICA).

Отже, консорціуми, мережі, альянси, спільні підприємства, асоціації – це лише деякі приклади міжорганізаційних домовленостей, що останнім часом з'явилися в європейській вищій освіті.

Уважаємо за необхідне зазначити, що освітні мережі мають вільні ієрархії інститутів і не залежать від традиційних розпоряджень згори від адміністрації. Водночас вони повинні бути зрозумілими, мати відносно стабільну структуру, а також деякі форми організаційного керівництва для ефективного функціонування. У цьому значенні будь-яка існуюча мережа передбачає таку форму адміністративної та управлінської структури, яка ініціює процес фактичного мережування, формулює принципи діяльності й керівні принципи для членства, створює інфраструктуру зв'язку, залучає учасників, а також сприяє постійному обміну між ними.

Далі з'ясуємо чинники, що спричиняють утворення міжнародних мережевих структур у сфері вищої освіти. По-перше, це зміни у виробництві знань, зміни ресурсної бази й розширення можливостей для взаємодії за допомогою нових технологій. По-друге, необхідність спілкування з іншими університетами та організаціями щодо тих видів діяльності, які раніше відбувалися в межах організаційних структур університету (навчання студентів, наукова робота



викладачів тощо). Університети все більше виходять за межі національних кордонів. Студенти, науковці та роботодавці вимагають і цінують досвід, який накопичується у процесі міжнародного співробітництва. Лібералізація, інтернаціоналізація ринків робочої сили й нових способів кооперації розширює можливості для транснаціональної освіти, й виникає потреба в міжорганізаційних взаємодіях [2, с. 89].

Велика кількість університетських мереж спричинила необхідність їх класифікації, найбільш поширеною з яких є класифікація, розроблена голландським науковцем Х. де Вітом. Вона ґрунтується на особливостях міжвідомчого співробітництва в Європі. Де Віт визначає три типи освітніх мереж: академічні асоціації – організації вчених або адміністраторів і/або академічні підрозділи, що їх об'єднують (Міжнародна Асоціація Ректорів Університетів (the International Association for University Presidents); академічні консорціуми – групи академічних підрозділів, що об'єдналися для однієї мети – виконання наукового контракту; інституційні мережі – групи академічних одиниць, що об'єднуються для різної мети, під керівництвом вищих органів та мають необмежену тривалість діяльності (мережі університетів столиць Європи (UNICA) (Network of Universities from the Capitals of Europe), Європейський консорціум інноваційних університетів (ECIU), або Група Коїмбра (the European Consortium for Innovative Universities or the Coimbra Group)) [5, с. 143].

На підставі аналізу широкого кола джерел пропонуємо власну класифікацію, у якій визначаємо такі типи мереж, що існують у системі вищої освіти європейських країн:

1. Внутрішні університетські мережі:
 - *мережі університетських менеджерів;*
 - *мережі викладацького складу;*
 - *студентські мережі (наукові, за інтересами, лідерські);*
 - *предметні мережі, що об'єднують науковців, викладачів, студентів.*
2. Зовнішні університетські мережі:
 - *академічні мережі;*
 - *експертні мережі;*
 - *дослідницькі мережі.*

Схарактеризуємо кожен із типів університетських мереж. Внутрішні мережі є об'єднаннями в межах одного вищого навчального закладу. Усі університети в деякому сенсі вже є мережевими організаціями, оскільки вони об'єднують персонал і розвивають зовнішні мережі з іншими особами та організаціями, передусім з іншими вищими навчальними закладами, науковими установами.

До зовнішніх відносимо університетські мережі, до яких уходить декілька вищих навчальних закладів, що об'єдналися для вдосконалення діяльності ВНЗ, та поділяємо їх на академічні, експертні й дослідницькі.

Прикладами академічних університетських мереж є Europaеum, The Coimbra Group (CG), Utrecht Network. Так, дослідивши діяльність Europaеum, можна визначити таку мету створення мережі: підвищення рівня наукової співпраці та зв'язків між членами мережі; утворення відкритої університетської мережі шляхом об'єднання зусиль університетів-членів мережі та міжнародної академічної спільноти; слугування ресурсом для підтримки та розвитку європейського бренду вищої освіти; підтримка нових наукових і організаційних ідей та забезпечення можливості для спільного пошуку нових ініціатив; розвиток командної співпраці,



спрямованої на поширення нових ідей і пошук нових ролей для університетів у суспільстві знань; підготовка й виховання майбутніх лідерів для нової Європи.

Діяльність мережі Euroraum включає дослідницькі проекти, щорічні конференції та студентські літні табори й лекції, спільні навчальні програми, публічні дебати, проекти мобільності студентів і персоналу [6]. До складу об'єднання входять такі університети, як Оксфордський університет (Великобританія), Боннський університет (Німеччина), університет Камплутенсе (Мадрид, Іспанія), Болонський університет (Італія), Лейденський університет (Нідерланди), Ягеллонський університет (Краків, Польща), Хельсинський університет (Фінляндія), університет Париж I (Франція), Карлов університет (Прага, Чехія), Женевський інститут міжнародних відносин (Швейцарія) [6].

The Coimbra Group (CG) – це мережа, до складу якої входить 40 європейських університетів, деякі з яких найпрестижнішими в Європі. Метою мережі є активізація обміну, особливо в академічній, культурній, соціальній сферах, і поширення знань серед університетів-членів, студентів та викладачів; активізація здійснення міждисциплінарних дослідницьких проектів та популяризація їх значення; перетворення на лідируючу силу в розвитку європейської вищої освіти та європейського дослідницького простору; привернення уваги до проблем вищої освіти в Європі; розвиток кваліфікованого партнерства з ВНЗ регіону; забезпечення мобільності студентів та викладацького складу, зокрема завдяки програмі Erasmus [8].

Діяльність мережі спрямована на заохочення академічної співпраці між її членами на трьох рівнях діяльності: взаємний обмін досвідом педагогічної діяльності викладача; співпраця менеджерів різних рівнів із питань оптимізації організації діяльності університету; вплив на європейську освітню політику [8].

Мережа Utrecht Network організовує велику кількість класичних програм студентської та викладацької мобільності. Діяльність мережі складається з таких напрямів: участь у проектах Євросоюзу (члени Utrecht Network спільно беруть участь у декількох академічних проектах ЄС зокрема таких, як JOIMAN і Erasmus Mundus та CONNECT); організація літніх таборів для членів мережі, що стали постійним компонентом її діяльності. Діяльність таборів стабільно фінансується асоціацією та передбачає з'їзди науковців з університетів-партнерів; аналітична діяльність експертів університетів-партнерів. Utrecht Network забезпечує аналіз магістерських програм учасників і професійний розвиток кадрів. Із самого початку існування Utrecht Network пропагувала індивідуальні візити експертів-науковців усередині мережі та до зовнішніх партнерів. Мета візитів – підвищення професійного рівня учасників мережі [10]. Інструментами досягнення мети мережі є створення груп за інтересами для розробки інноваційного знання. Члени мережі беруть участь у багатьох міжнародних проектах, виходячи за рівень співпраці всередині об'єднання.

Прикладом експертної університетської мережі є UNICA. Для досягнення своєї мети UNICA популяризує погляд експертів серед європейського академічного загалу, а також національних, регіональних і муніципальних органів влади, інформує членів мережі про нові ініціативи та програми, допомагає в розробці спільних проектів.

Метою мережі є:

– зміцнення співпраці між університетами у сфері якості вищої освіти, наукових досліджень, навчання та управління;

– експертна оцінка та реалізація спільних стратегій і проектів;



– зосередження й поширення необхідної інформації (європейські програми, угоди про співробітництво тощо);

– заохочення до пошуку нових контактів, обміну інформацією та досвідом [9].

До експертних університетських мереж відносимо також Європейську асоціацію університетів (European University Association (EUA)), яка відіграє важливу роль у формуванні майбутнього європейської вищої освіти завдяки дослідженням і унікальним програмам у сфері освіти та різноманітності учасників мережі [7].

Європейська асоціація університетів є організаційним центром академічного співтовариства в Європі. Членство в EUA відкрито для університетів, асоціацій та мереж вищих навчальних закладів. EUA сприяє підвищенню конкурентоздатності європейських університетів за допомогою цільових заходів, спрямованих на підтримку розвитку. Діяльність мережі включає політичні діалоги, конференції, семінари, проекти і більш цільові заходи й програми, такі, як програми інституційної оцінки якості освіти, розвитку культури якості тощо.

Отже, реалізація програм оцінки якості вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів діяльності Європейської асоціації університетів, що передбачає надання ВНЗ максимальної допомоги від незалежного моніторингу якості, здійсненого командою досвідчених європейських експертів. Діяльність EUA спрямована на забезпечення якісного навчання в усіх освітніх закладах мережі та розвиток інноваційної практики. Завданнями EUA є такі:

- розробка механізмів європейської політики, спрямованої на посилення ролі університетів у розвитку суспільства знань в Європі;
- інформування учасників про освітньо-політичні ініціативи ЄС та вплив на сферу вищої освіти;
- надання ВНЗ інформації в межах проектів, спрямованих на розвиток політики в сфері вищої освіти та досліджень;
- зміцнення керівництва, лідерства та управління закладами
- через взаємне навчання, обмін і передачу передового досвіду;
- зміцнення міжнародних позицій бакалаврату і магістратури в Європі та підготовка наукових кадрів шляхом удосконалення співпраці між членами мережі, зокрема шляхом налагодження діалогу з організаціями-партнерами в інших регіонах світу.

EUA насамперед надає своїм учасникам унікальну можливість формувати і впливати на майбутню політику ЄС і стати ініціатором нововведень. Завдяки контактам і співпраці з Європейською комісією, Європейським парламентом, іншими європейськими й міжнародними організаціями EUA гарантує, що інтереси університетів-учасників завжди будуть ураховані, а розв'язання проблем стане можливим через докладання спільних зусиль усіх зацікавлених сторін.

Висновки результатів дослідження. Отже, головною метою створення університетської мережі є забезпечення можливостей для постійного обміну ідеями, взаємодія освітніх новаторів, практиків і теоретиків для вдосконалення роботи кожного закладу освіти в мережі.

Таким чином, у результаті вивчення та аналізу наукових матеріалів було визначено, що мережі у сфері вищої освіти є унікальним способом взаємодії університетів різних країн, який будується на горизонтальній взаємодії. Основою такої взаємодії слугує реалізація спільних інтересів.



Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговують узагальнення перспективного зарубіжного педагогічного досвіду підготовки викладачів до професійної діяльності в університетських мережах; розроблення механізмів залучення громадських організацій та місцевої освітньої адміністрації до співпраці з вищими навчальними закладами.

Література

1. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты: монография / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университетская книга, 2009. – С. 151–153.
2. Кряжев П. Якісні зміни вищої освіти в країнах Західної Європи наприкінці ХХ століття / П. Кряжев // Вища освіта України. – 2007. – Т. 3. – №2. – С. 86–89.
3. Сморгунов Л. В. Сетевая методология исследования политики [Электронный ресурс] / Л. В. Сморгунов. – Режим доступа: <<http://politanalysis.narod.ua/smorgunov2.html>>.
4. Холл Р. Х. Организации: структуры, процессы, результаты / Р. Х. Холл. – СПб., 2001. – С. 354.
5. Beerkins E. Global opportunities and institutional embeddedness. Higher education consortia in Europe and Southeast Asia / E. Beerkens. – Proefschrift, 2004. – С. 143–145.
6. Europaeum. Mission and statement [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.europaeum.org/europaeum/?q=category/1/1/3>>.
7. European University Association [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx>>.
8. The Coimbra Group [Electronic resource]. – Mode of access: <http://en.wikipedia.org/wiki/Coimbra_Group>.
9. UNICA. Statutes [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.unica-network.eu/content/statutes>>.
10. Utrecht Network. Activities [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.utrecht-network.org/en/site/about#2>>.
11. Van Aalst H. F. Networking in society, organisations and education / H. F. Van Aalst // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.
12. Wende M. C. van der Cross-border post-secondary education: Regional case study on Europe / M. C. Wende // Internationalisation and trade in higher education – Opportunities and Challenges. – Paris : OECD/CERI, 2004. – P. 87–137.

И. А. ЧИСТЯКОВА, канд. пед. наук, старший преподаватель
Сумской государственной педагогический университет
имени А. С. Макаренка, МОН Украины
ул. Роменская 87, г. Сумы, 40002, Украина
stas200214@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ СЕТЕЙ: ЕВРОПЕЙСКИЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. Освещены вопросы сетевизации систем высшего образования европейских стран. Выяснена сущность понятий «сеть», «образовательная сеть».



«университетская сеть». Представлена классификация сетей, построенная на основе типа организаций, входящих в них, и конечной цели их создания и деятельности. Проанализированы факторы, вызывающие образование международных сетевых структур в сфере высшего образования. Создана авторская классификация европейских университетских сетей: внутренние университетские сети и внешние университетские сети. Охарактеризована деятельность ведущих университетских сетей: Coimbra Group, Utrecht Network, UNICA, Europaeum, European University Association.

Ключевые слова: сетевое общество, сетевизация, высшее образование европейских стран, сеть, образовательная сеть, университетская сеть.

I.A. CHYSTYAKOVA, PhD (pedagogical sciences), senior lecturer
Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
87 Romenska Str., Sumy, 40002, Ukraine
stas200214@mail.ru

MAIN FEATURES OF UNIVERSITY NETWORKS' ACTIVITY: EUROPEAN CONTEXT

Abstract. *The issue of higher education networking of European countries has been highlighted. Concepts of «network», «educational network», «University network» have been determined. Classification of networks, based on the type of organizations and the ultimate goal of their establishment and activities, has been represented. The factors that cause the formation of international network structures in higher education have been analyzed. The author's classification of European university networks as the internal networks and external university campus networks has been worked out. Activities of leading university networks, namely Coimbra Group, Utrecht Network, UNICA, Europaeum, European University Association, have been determined.*

The importance of networking organization has been stressed. It has been stated that recently networking associations became leading in every person's life as networks concern many spheres of life – economic, social, and political. It has been proved that vertical interaction provided the relationship among different levels of education systems, for example, between the Ministry of Education, local educational administration and educational institutions. It has been pointed out that the main purpose of a university network is to provide opportunities for regular exchange of ideas, cooperation of educational innovators, practitioners and theorists for improving the work of each educational institution in the network. After studying and analysis of research materials it has been determined that the networks in higher education should become a unique way for interaction among universities from different countries.

Keywords: network society, networking, higher education of the European countries, network, educational network, university network.



Bibliography

1. Kochubej N. V. Synergetic concepts and nonlinear contexts: Monograph / N. V. Kochubej. – Sumy : Universitetskaja kniga, 2009. – P. 151–153.
2. Krjazhev P. Qualitative changes in higher education in Western Europe in the late XX century / P. Krjazhev // Vishha osvita Ukraini. – 2007. – T. 3. – №2. – P. 86–89.
3. Smorgunov L. V. Network methodology of politics research [Electronic resource] / L. V. Smorgunov. – Mode of access: <<http://politanalysis.narod.ua/smorgunov2.html>>.
4. Holl R. H. Organizations: Structures, processes, and results / R. H. Holl. – SPb., 2001. – P. 354.
5. Beerkins E. Global opportunities and institutional embeddedness. Higher education consortia in Europe and Southeast Asia / E. Beerkens. – Proefschrift, 2004. – P. 143–145.
6. Europaeum. Mission and statement [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.europaeum.org/europaeum/?q=category/1/1/3>>.
7. European University Association [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx>>.
8. The Coimbra Group [Electronic resource]. – Mode of access: <http://en.wikipedia.org/wiki/Coimbra_Group>.
9. UNICA. Statutes [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.unica-network.eu/content/statutes>>.
10. Utrecht Network. Activities [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.utrecht-network.org/en/site/about#2>>.
11. Van Aalst H. F. Networking in society, organisations and education / H. F. Van Aalst // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.
12. Wende M. C. van der Cross-border post-secondary education: Regional case study on Europe / M. C. Wende // Internationalisation and trade in higher education – Opportunities and Challenges. – Paris : OECD/CERI, 2004. – P. 87–137.



УДК: 37.013.74:[373.31.5]:061.1ЄС

О. В. ОВЧАРУК, канд. пед. наук, старший науковий співробітник
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна
oks.ovch@hotmail.com

МІЖНАРОДНІ СТРАТЕГІЇ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА У КРАЇНАХ РАДИ ЄВРОПИ

***Анотація.** На основі порівняльного аналізу розглянуто політику запровадження освіти для демократичного громадянства у країнах Ради Європи. Здійснено аналіз міжнародних документів, що проголошують необхідність здійснення освіти для демократичного громадянства у країнах Європи та світу. Подано визначення громадянської та соціальної компетентності з позиції Хартії освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини. Визначено складові освіти для демократичного громадянства у контексті освіти впродовж життя.*

Ключові слова: освіта для демократичного громадянства, громадянська освіта, демократизація освіти, громадянська компетентність, соціальна компетентність, Рада Європи, міжнародні стратегії в освіті.

***Постановка проблеми у загальному вигляді.** Міжнародні стратегії запровадження освіти для демократичного громадянства в країнах членах Ради Європи передбачають низку заходів та управлінських механізмів щодо її реалізації. На тлі сучасних трансформаційних й глобалізаційних процесів у суспільстві питання масштабу та ступеню запровадження освіти для демократичного громадянства є важливою складовою освітньої й молодіжної політики країн Ради Європи та Європейського Союзу. Успіх реалізації цих політик у значній мірі залежить від того, які очікування діти та молодь покладають на важливі для них сектори життя: освіту, соціальну сферу, галузь охорони здоров'я, ринок праці, житлову та споживчу сферу тощо. Саме тому політика у сфері освіти та молоді європейського регіону спрямована перш за все на врахування інтересів молодих людей.*

***Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед зарубіжних дослідників з питань демократичного громадянства та громадянської освіти слід виокремити таких, як Ж. Амадео, Ц. Бірзеа, Я. Крека, Ж. Леман, Р. Освальд, В. Спаїк-Вркас Ж. Торні-Пурта, К. Харрісона, М. Чекіні, Г. Штайнер-Хамсі та ін. [11; 12; 4]. Дослідження стану розвитку та змін у галузі громадянської освіти та освіти для демократичного громадянства проводять також науковці Дж. Ейнлі, Д. Керр, Б. Лосіто, Дж. Фрейлон, В. Шульц [8]. Питання запровадження освіти для демократичного громадянства як напряму в освітній політиці в українських наукових колах висвітлені у роботах О. Дем'янчука, С. Рябова [1] та ін., які дотримуються думки про так зване різноголосся моделей впровадження громадянської освіти. Серед дослідників, що виокремлюють поняття громадянської освіти та громадянських компетентностей, Г. Васківська, П. Вербицька, І. Жадан, С. Позняк, О. Пометун, І. Тараненко та ін. [2; 3].*

***Формулювання мети статті.** Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати міжнародні стратегії запровадження освіти для демократичного громадянства у країнах Ради Європи.*



Виклад основного матеріалу дослідження. Основна увага в розвитку освіти для демократичного громадянства у країнах Ради Європи та світу належить молоді, школярам, які покликані стати рушійною силою економік та політики своїх країн, що базуються на демократичних принципах врядування. Найважливішим для молоді є можливість брати участь у всіх сферах суспільно-політичного життя та впливати на ці процеси. Рада Європи у стратегічних документах з освітньої та молодіжної політики визначає цілі для підтримки молодіжної участі: укріплення громадянського суспільства в Європі через навчання у сфері освіти для демократичного громадянства через формальні та неформальні форми освіти; підтримка молодіжної участі у громадянському суспільстві; підтримка нових форм молодіжної участі та організацій; стимулювання творчості (Committee of Ministers Resolution (98)6); створення умов для активної участі молоді у процесах прийняття рішень та життя спільноти (Declaration of 6-th Conference of Ministers responsible for Youth, Thessaloniki, 2002); активна участь молоді у прийнятті рішень на місцевому та державному рівнях у побудові демократичного, інтегрованого, процвітаючого суспільства (Revised Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, 21 May 2003, Council of Europe). Директорат Ради Європи розглядає контекст творення молодіжної та освітньої політики через перетин різних сфер і окреслює їх у так званій європейській рамці молодіжної політики [10, с. 21–22] (Рис. 1).

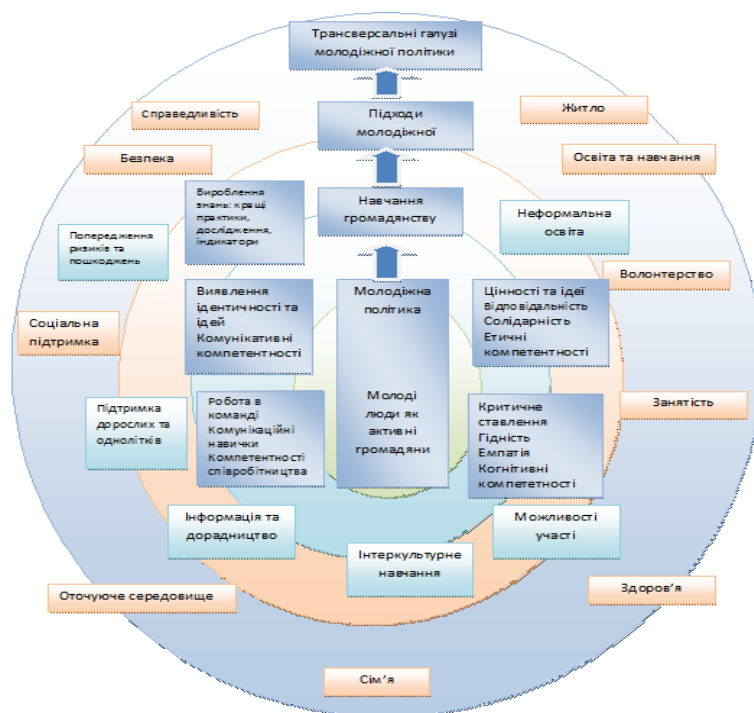


Рис. 1. Основи молодіжної політики: виклики освітньої політики у галузі активного громадянства.



Розглядаючи питання міжнародних стратегій впровадження освіти для демократичного громадянства, слід виокремити найважливіші міжнародні документи, що лежать в основі даного процесу.

Важливим документом, прийнятим у 2000 році на рівні держав членів ЄС, стала **Хартія фундаментальних прав Європейського Союзу**, яка містить 54 статті. Даний документ у статті 14 (Право на освіту) разом з проголошенням права на освіту, професійну підготовку та навчання впродовж життя проголошує свободу обрання освітніх установ згідно повазі демократичних принципів та прав батьків у забезпеченні освіти та навчання своїх дітей у відповідності до їх релігійних, філософських та педагогічних переконань та відповідно законів, що регулюються свободою та правом на освіту [5, с. 14].

Універсальна (Загальна) декларація прав людини (The Universal Declaration of Human Rights (UDHR)) є основоположним документом у галузі дотримання прав людини у світі. Декларація була прийнята в 10 листопада 1948 року (The Universal Declaration of Human Rights, United Nations General Assembly (UNGA) Res 217 A (III) (10 December 1948, Paris) та встановлює фундаментальні принципи і стандарти, які формують базу для подальшого розвитку як глобального так і регіонального права в галузі прав людини. Загальна Декларація прав людини є узагальнюючим документом за змістом, встановлює перелік громадянських, політичних, економічних, соціальних і культурних прав (декларативно, не має юридичної сили).

Стаття 26 (Право на освіту) проголошує право на освіту, яка має бути спрямована на розвиток людської особистості та укріплення поваги до прав людини та фундаментальних свобод. Освіта має сприяти взаєморозумінню, толерантності та дружбі між народами, расовими та соціальними групами та сприяти діяльності ООН у справі підтримки миру [5, с. 14].

Конвенція прав дитини (Convention on the Rights of the Child) прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року [6]. Статті 28 та 29 даного документу проголошують разом з правом дитини на освіту важливість підготовки дитини до відповідального життя у вільному суспільстві в дусі взаєморозуміння, миру, статевої (гендерної) рівності, дружби між народами, етичними, національними, релігійними групами та особами іншого походження.

Кожна Конвенція ООН щодо прав людини вимагає від держав-учасниць періодичних звітів, які б пояснювали як і в якій ступені держава виконує зобов'язання, відображені у договорах. Це стосується також і сфери освіти [1, с. 66].

Одним з останніх найважливіших документів Ради Європи у галузі підтримки розвитку освіти для демократичного громадянства є **Хартія освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини** (далі Хартія; ХОДГ/ОПЛ), яка стосується змістового наповнення освіти з питань демократичного громадянства та прав людини. Хартія затверджена 11 травня 2010 року 120-м засіданням Комітету Міністрів Ради Європи. Текст Хартії складається з рекомендацій та пояснювального меморандуму [7, с. 13]. ХОДГ/ОПЛ базується на праві на освіту, що закріплене в міжнародному праві, зокрема, в Європейській конвенції з прав людини (СЕД №5), Загальній декларації прав людини, Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права та Конвенції прав дитини. Крім того, Хартія враховує те, що Всесвітня конференція з прав людини (Відень 1993 р.) закликала держави включити права людини, демократію та верховенство права в якості предметів до навчальних програм всіх освітніх установ у галузі формальної, неформальної та інформальної освіти [2].



Хартія визначає такі поняття:

– «освіта для демократичного громадянства» – виховання, підготовка, інформування, практика та діяльність, спрямовані на передачу знань, навичок та усвідомлення, а також на розвиток ставлення та поведінки, розширення можливостей здійснювати й захищати свої демократичні права та відповідальність у суспільстві, цінувати багатоманітність, відігравати активну роль в демократичному житті з метою просування й захисту демократії та верховенства права;

– «освіта прав людини» – виховання, підготовка, просвіта, інформування, практика та діяльність, які спрямовані через передачу знань, навичок та розуміння на розвиток ставлення й поведінки, на розширення можливості сприяння створенню та захисту загальної культури прав людини в суспільстві та з метою просування й захисту прав людини та її основних свобод. Обидва вищезазначені поняття Хартія визнає як взаємопов'язані. Основними підходами до впровадження ОДГ/ОПЛ є їх просування впродовж життя. Цільовими групами ОДГ/ОПЛ є політики, спеціалісти у галузі освіти, учні, батьки, освітні установи, органи освіти, державні службовці, громадські, молодіжні організації, ЗМІ та громадськість [3, с. 18].

Серед основних критеріїв та принципів, передбачених Хартією, є можливість отримання освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини для кожного громадянина протягом формальної загальної та професійної освіти й підготовки, отримання вищої освіти, а також участі в процесі демократичного врядування. Крім того, Хартія підтримує проведення наукових досліджень навчальних програм, інноваційних практик, методів викладання, розробку критеріїв оцінювання.

Ефективна ОДГ/ОПЛ залучає до цього процесу значну кількість зацікавлених осіб та сторін: політиків, освітян, учнів, студентів, слухачів, батьків, освітні установи, державних службовців, громадські організації, ЗМІ та широку громадськість. Також ОДГ/ОПЛ є частиною процесу навчання та відіграє свою роль у досягненні освітніх принципів та цілей. У даному процесі значну роль відіграють громадські та молодіжні організації, що здійснюють значний внесок в галузі ОДГ/ОПЛ, особливо через неформальну та інформальну освіту.

Основним елементом ОДГ/ОПЛ є підтримка міжкультурного діалогу, цінностей різноманіття та рівності, в тому числі гендерної рівності для розвитку знань, соціальних навичок й усвідомлення того, що зменшує конфлікти, сприяє усвідомленню різноманіття віросповідань та етнічних груп, будує взаєморозуміння задля людської гідності, спільних цінностей, підтримує діалог та ненасильство у вирішенні проблем та дискурсів. Важливим елементом для здійснення ОДГ/ОПЛ є партнерство та співробітництво всіх зацікавлених сторін, що залучаються в процес освіти у даній галузі.

З огляду на міжнародний характер прав та обов'язків людини, а також загальних принципів демократії та верховенства права, важливим є сприяння міжнародному й регіональному співробітництву та діяльності, що представлена у даній Хартії для обміну позитивним досвідом [4, с. 20].

При формуванні політики, спрямованої на здійснення ОДГ/ОПЛ, Хартія звертає увагу на необхідність: включення країнами-членами освіти для демократичного громадянства та прав людини у навчальні програми формальної освіти на рівні дошкільної, початкової, загальної середньої, а також професійно-технічної освіти та підготовки; включення ОДГ/ОПЛ на принципах академічного вибору у програми вищої школи, особливо в процес навчання майбутніх педагогів; підтримки



демократичного врядування у всіх освітніх закладах, як бажаного типу та принципу врядування, що передбачає залучення до процесу всіх учнів, студентів, слухачів та освітній персонал, а також зацікавлені сторони в процес управління закладом; запровадження навчання для вчителів, інших педагогічних працівників, молодих лідерів та тренерів необхідним навчанням та подальшим розвитком у галузі ОДГ/ОПЛ; визнання ролі неурядових та молодіжних організацій у підтримці освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини, особливо у галузі неформальної освіти. Держави повинні розглядати такі організації та їх діяльність як особливу частину освітньої системи й надавати їм підтримку, підтримувати ОДГ/ОПЛ серед інших зацікавлених сторін – ЗМІ, широкої громадськості; сприяти розробці критеріїв для оцінювання ефективності освітніх програм з ОДГ/ОПЛ, отримання зворотного зв'язку та інших форм оцінки ефективності; підтримувати дослідження у даній галузі, де особлива увага має бути приділена дослідженню навчальних програм, інноваційних практик, методів навчання та розвитку освітніх систем, а також індикаторів та критеріїв, поширення цих досліджень у інших країнах-членах. Важливим є сприяння розвитку таких методів навчання, що спрямовані на навчання жити разом у демократичному, багатокультурному середовищі, набуття навичок соціального взаєморозуміння, ціннісних орієнтацій різноманіття та рівності, підтримку різноманіття між віросповіданнями та етнічними групами, врегулювання конфліктів методами ненасильства та поваги до прав інших, подолання всіх форм дискримінації [8, с. 36].

Важливим документом, прийнятим на європейському рівні, стали Рекомендації Європейського парламенту та Ради від 18 листопада 2006 р. щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Дана стратегія визначена важливою для країн ЄС та ін. країн Європи. Особливістю даного документу є те, що він виокремив вісім основних (ключових) компетентностей для навчання людини впродовж життя. Серед них: спілкування та рідна мова; математична компетентність та компетентність у сфері науки та технології; цифрова компетентність; вміння навчатись; соціальна та громадянська компетентність; відчуття ініціативи та підприємницька компетентність; культурна обізнаність та самовиявлення [9, с. 13]. Всі вони визнаються рівноцінно важливими та необхідними для врахування у розробленні національних освітніх стратегій, навчальних програм та створення відповідних умов для їх набуття громадянами.

Визначені даним документом соціальна та громадянська компетентність, носять особистісний та міжкультурний характер та включають всі форми поведінки, наділяють особистість вмінням брати участь у ефективному та конструктивному просуванні у соціальному житті та роботі, вміння розв'язувати конфлікти, особливо, в умовах зростаючих розбіжностей суспільств. Громадянська компетентність надає можливість індивідууму повноцінно брати участь у громадянському житті, що базується на знанні соціальних та політичних понять та структур у поєднанні з відчуттям активної демократичної участі [12, с. 345].

Основними поняттями, що покладені в основу соціальної компетентності, є основні знання, вміння та ставлення. Вони пов'язані з особистісним та соціальним добробутом, розумінням того, як індивідууми можуть забезпечувати збереження фізичного та психічного здоров'я, включаючи це як ресурс для власної сім'ї та соціального оточення; знання того, як може цьому сприяти здоровий спосіб життя.



Для успішної взаємодії та соціальної участі важливим вбачається усвідомлення кодексу та способу поведінки, що є загальноприйнятим у різноманітних суспільствах та оточенні. Важливим є обізнаність у базових поняттях щодо індивідумів, груп, організацій роботодавців, гендерної рівності та недискримінації, суспільства та культури. Основним є усвідомлення полікультурного та соціально-економічного вимірів у європейському суспільстві та того, як національна культурна ідентичність взаємодіє з європейською ідентичністю. Основними вміннями даної компетентності є: вміння конструктивно спілкуватись у різноманітних оточеннях; демонструвати толерантність; висловлювати та усвідомлювати різні точки зору; вести переговори на засадах довіри; висловлювати емпатію. Особистості повинні бути здатними долати стреси та знаходити конструктивні шляхи їх розв'язання у особистісній та професійній сферах, мати інтерес до соціально-економічного розвитку та міжкультурного спілкування, цінувати розбіжності, поважати інших, мати готовність до подолання стереотипів та до компромісів. Дана компетентність базується на відчутті співробітництва, асертивності та інтегрованості [11, с. 176].

Громадянська компетентність базується на поняттях демократії, справедливості, рівності, громадянства та прав людини, включає те, як це проголошено в Хартії фундаментальних прав Ради Європи (Charter of Fundamental Rights of the European Union) [5, с. 12] та міжнародних деклараціях, а також тому, як вони застосовуються у різноманітних інституціях на місцевому, регіональному, національному та європейському рівнях. Також дана компетентність передбачає знання сучасних подій та тенденцій у національній, європейській та світовій історії, обізнаність у напрямках, цінностях та політиці соціальних і політичних рухів, знання понять європейської інтеграції та структур ЄС, основних його цілей та цінностей, обізнаність у різноманітності та культурних ідентичностях Європи. Вміння у сфері громадянської компетентності передбачають здатність ефективно включатись разом з іншими у процеси суспільної сфери, висловлювати солідарність та інтерес у розв'язанні проблем, що стосуються місцевих та більш широких спільнот. Це передбачає критичну та творчу рефлексію, конструктивну участь у діяльності суспільства та суспільств, участі у процесах прийняття рішень на всіх рівнях – від місцевого до національного та європейського, особливо у виборчому процесі. Повага до прав людини, що включає повагу до рівності, як базису демократії, поцінування та усвідомлення різноманітності між ціннісними системами різних регіонів та етнічних груп і є основою позитивного ставлення. Важливим є почуття приналежності до власного оточення, своєї країни, ЄС, Європи та світу загалом, бажання брати участь у процесах прийняття рішень. Конструктивна участь означає підтримку соціальної відповідальності та залученості, сталий розвиток й готовність до поваги цінностей та приватності інших [9, с. 16–17].

Освіта для демократичного громадянства як складова освітньої політики Ради Європи є предметом постійних досліджень. Міжнародні організації та структури, що опікуються освітою в складі Ради Європи протягом більше як трьох десятиріч років вивчають вплив громадянської освіти та ОДГ на суспільство та молодь, що викликано геополітичними процесами та приєднанням до країн демократичного табору постсоціалістичних країн.

Висновки результатів дослідження. Міжнародні стратегії запровадження освіти для демократичного громадянства є на сьогодні важливим орієнтиром створення



демократичного освітнього середовища у навчальних закладах та розбудови демократії у країнах постсоціалістичного табору, що є членами Ради Європи. Проблемою, яку визначають у даних країнах та тих, які нещодавно приєдналися до ЄС, постає низький рівень громадянської участі та свідомості громадян. Залишається відкритим питання розбудови освіти для демократичного громадянства у країнах Ради Європи, Україні зокрема.

В Україні при існуванні низки навчальних практик, що супроводжуються навчальними програмами, навчально-методичними розробками та проектами, все ще залишаються нерозв'язаними питання визначення місця даного напряму у змісті вітчизняної освіти та навчальних програмах, створення відповідного навчально-методичного супроводу, створення демократичного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах через демократичне врядування, участь громадськості у процесах прийняття рішень. Міжнародні стратегії, окреслені у низці нормативних документів Ради Європи та міжнародних організацій, спрямовують на визначення проблемних зон у даній галузі та надають орієнтири створення політики демократичного громадянства в системі освіти, формування демократичного громадянина у сучасному суспільстві та оперують механізмами його впровадження.

Перспективи подальших розвідок. Дослідження сфери освіти для демократичного громадянства має включати такі питання, як зміст, форми, методи ОДГ, вивчення досвіду впровадження ОДГ, підготовки вчителів та шкільних практик різних країн у даній галузі є важливим для вітчизняної освіти, яка інтегрується до європейського освітнього простору.

Література

1. Дем'янчук О. П. Теорія і практика громадянської освіти: світовий досвід / О. П. Дем'янчук. – Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. – 2001. – Т. 19. – С. 64–69.
2. Концепція громадянської освіти в Україні [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <<http://library.kr.ua/women.html/pgovuiindx.html>>.
3. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – №23. – С. 18–20.
4. Посібник із забезпечення якості освіти для демократичного громадянства в школах / [кол. авторів Ц. Бірзеа, М. Чекіні, К. Харрісона, Я. Крека, В. Спаїк-Вркас]. – ЮНЕСКО, Рада Європи, 2005. – С. 20.
5. Charter of Fundamental Rights of European Union // Official Journal of the European Communities. – 2000. – P. 1–22.
6. Convention on the Rights of the Child [Electronic resource]. - Mode of access: <<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>>.
7. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec (2010)7 and explanatory memorandum. – Council of Europe Publishing : Strasbourg Cedex, 2010. – P. 12–18.
8. International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework // International Association for the Evaluation of Educational Achievement. – Amsterdam, 2008. – P. 34–39.
9. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – P. 13–17.



10. Siurala L. A. European framework for youth policy. – Directorate of Youth and Sport / L. A Siurala. – Council of Europe Publishing, 2006. – P. 21–25.

11. Steiner-Khamsi G. New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship / G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, J. Schwille. – Amsterdam : Elsevier Press, 2002. – P. 176–178.

12. Torney-Purta. Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project / J. Torney-Purta, J. Schwille, J. Amadeo. – Amsterdam : IEA, 1999. – P. 344–349.

О. В. ОВЧАРУК, канд. пед. наук, старший научный сотрудник
Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
oks.ovch@hotmail.com

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТРАТЕГИИ ВВЕДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО ГРАЖДАНСТВА В СТРАНАХ СОВЕТА ЕВРОПЫ

Аннотация. На основе сравнительного анализа рассмотрена политика внедрения образования для демократического гражданства в странах Совета Европы. Сделан анализ международных документов, которые провозглашают необходимость внедрения образования для демократического гражданства в странах Европы и мира. Подано определение гражданской и социальной компетентности с позиции Хартии образования для демократического гражданства и образовании прав человека. Определены составляющие образования для демократического гражданства в контексте образования на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: образование для демократического гражданства, гражданское образование, демократизация образования, гражданская компетентность, социальная компетентность, Совет Европы, международные стратегии в образовании.

O.V.OVCHARUK, PhD (pedagogical sciences), senior researcher
Institute of Information Technologies and
Means of Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
oks.ovch@hotmail.com

INTERNATIONAL STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN COUNCIL

Abstract. On the basis of comparative analysis the education policy for democratic citizenship in the countries of Council of Europe has been characterized. The main policies to encourage young citizens' involvement in social activities have been mentioned as follows: consolidation of the European citizenship society by means of formal and informal education techniques, support of the youth organizations, encouragement of creativity, providing the conditions for active participation in decision making processes and community life, involvement in local and state government activities to develop the integrated democratic society. The analysis of international documents concerning the necessity of education for democratic citizenship implementation in the countries of the Council of Europe and all over the world has been done. The notions of education for the



democratic citizenship and education of human rights have been described. The definitions of civic and social competence in the context of Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education have been given. The eight key competences, namely communicative and native language competence, mathematic competence, scientific and technological competence, numerical competence, learning ability, social and citizenship competence, initiative and business competence, cultural awareness and self-determination, singled out by the Recommendation of the European Parliament and of the Council as indispensable for life-long learning, have been considered. The components of education for democratic citizenship in the context of life-long learning have been determined. The international strategies of introducing the education for democratic citizenship have been defined as the basis for the development of democratic learning environment and democratic society in the former socialist countries.

Keywords: education for democratic citizenship, civic education, democratization of education, civic competence, social competence, citizenship, Council of Europe, international strategies in education.

Bibliography

1. Demianchuk O. P. Theory and practice of civic education: international experience / O. P. Demianchuk. – Naukovi zapysky NaUKMA. Politychni nauky. – 2001. – T. 19. – P. 64–69.
2. The concept of civic education in Ukraine [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://library.kr.ua/women.html/pgovuinidx.html>>.
3. Pometun O. I. Formation of civic competence: a view from the perspective of contemporary pedagogy / O. I. Pometun // Visnyk prohram shkilnykh obminiv. – 2005. – #23. – P. 18–20.
4. Guidebook for quality assurance of education for democratic citizenship in schools / [kol. avtoriv Ts. Birzea, M. Chekini, K. Kharrisona, Ya. Kreka, V. Spaik-Vrkas]. – YuNESKO, Rada Yevropy, 2005. – S. 20.
5. Charter of Fundamental Rights of European Union // Official Journal of the European Communities. – 2000. – P. 1–22.
6. Convention on the Rights of the Child [Electronic resource]. - Mode of access: <<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>>.
7. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec (2010)7 and explanatory memorandum. – Council of Europe Publishing : Strasbourg Cedex, 2010. – P. 12–18.
8. International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework // International Association for the Evaluation of Educational Achievement. – Amsterdam, 2008. – P. 34–39.
9. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – P. 13–17.
10. Siurala L. A. European framework for youth policy. – Directorate of Youth and Sport / L. A. Siurala. – Council of Europe Publishing, 2006. – P. 21–25.
11. Steiner-Khamsi G. New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship / G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, J. Schwille. – Amsterdam : Elsevier Press, 2002. – P. 176–178.
12. Torney-Purta. Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project / J. Torney-Purta, J. Schwille, J. Amadeo. – Amsterdam : IEA, 1999. – P. 344–349.



**РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

УДК: 374.71 (4)

Т.М. ДЕСЯТОВ, д-р пед. наук, професор
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
ced.ipood@gmail.com

**КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ НА
ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

***Анотація.** Проаналізовано концепцію впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу в зарубіжних країнах. З'ясовано, що головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності через опанування відповідними компетенціями, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.*

Ключові слова: стандарти, концепція самовдосконалення, професійна діяльність, професійна стандартизація, компетентнісний підхід, європейські стандарти, навчальний план, навчальна програма.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти ставлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється з'ясуванню сутності сучасних стандартів вищої школи, впровадженню їх у навчальний процес на основі компетентнісного підходу, що в останній час набуває значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми впровадження сучасних стандартів у навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу в системі вищої освіти перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Авшенюк, Н. Бібік, Н. Бідюк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Овчарук О. Пометун). У зарубіжній педагогіці проблеми компетентнісного підходу розглядаються у працях (К. Андерк, Г. Бергман, І.Зімня, О. Олейникова, Дж. Рамен, Р. Уайт та ін.).

Формулювання мети статті. Мета наукової роботи – проаналізувати основні парадигматичні ідеї компетентнісного підходу у зарубіжних країнах з метою можливості та доцільності використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти практично всі економічно розвинені країни здійснюють перехід або вже перейшли на



реалізацію модульних стандартів, заснованих на компетенціях. Такий підхід є значущим і для України, а його впровадження є справою найближчого майбутнього, оскільки тільки такий підхід, як показує практика, здатний забезпечити виробництво трудовим потенціалом, необхідним для забезпечення конкурентоспроможності економіки.

Важливо підкреслити, що модульний підхід, заснований на компетенціях, знаходиться в руслі концепції навчання упродовж всього життя, оскільки має на меті формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих ситуацій у сфері праці з одного боку, і продовжувати професійне зростання та освіти, – з іншого.

Якщо порівнювати Державні галузеві стандарти вищої освіти, створені останнім часом в Україні, із стандартами, що діють у розвинених країнах, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки. Наприклад, американські стандарти поширюються не тільки на етап підготовки майбутніх учителів, а й на стажування та подальший професійний розвиток, кар'єру. Особливості такої побудови стандартів пов'язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про педагогічну освіту випускники отримують лише після 2-річного стажування в школі та складання кількох екзаменів. По-друге, передбачено безперервний характер освіти, оскільки вона поширюється й на професійне зростання вчителів [1].

Для змісту професійної підготовки американських педагогів магістерського рівня характерна як наявність традиційних фундаментальних дисциплін, так і запровадження новітніх міждисциплінарних курсів. Це дає можливість запровадження спеціалізацій у межах однієї магістерської спеціальності з урахуванням потреб регіону. Такий підхід розробки стандартів, вважаємо, є цілком слушним і для української вищої школи, тому робота щодо осучаснення вітчизняних Державних стандартів має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій.

В умовах стандартизованого характеру сучасних форм, зокрема в США, Великій Британії, Канаді, суттєвих змін зазнали форми та методи організації навчального процесу. У загальному обсязі підготовки студентів окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, побудованих з урахуванням принципу випереджального навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновіші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні й семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікровикладання та ін. [1].

У світовому освітньому просторі існують розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності вчителя, відповідно, й до його фахової підготовки. Зокрема в англійських країнах (США, Великій Британії, Канаді) стандартизований характер сучасних реформ потребує формування в учителя готовності до їх втілення. Ставлення до вчителя в контексті реформування освітнього простору часто є різним: як до чинника якості освіти, а також як до провідного суб'єкта розв'язання цієї проблеми.

Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання до підвищення якості професійної діяльності тільки через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на вчителя. Другий підхід є досить поширеним у реформах 90-х років ХХ ст., особливо на початку ХХІ ст. Він передбачає формування в педагога



активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому відчуті особистісну причетність не тільки до їхнього втілення, а й до створення, унаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу.

У країнах Європейського союзу професії вчителя також відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу, дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки [6, с. 353].

Останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн європейського, так і глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація та народжуються стереотипи нового образу вчителя XXI ст. у «триєдності» таких його станів, як професіонал – інтелігент – громадянин своєї держави та світу [2, с. 253].

Досвід професійної стандартизації у розвинутих країнах Європи розглядається нами в контексті окремих його найважливіших аспектів, тобто особливостей управління та організації процесу розроблення моделі професійного стандарту, реалізації компетентнісного підходу при формуванні структури та змісту професійного стандарту, зв'язку професійних стандартів та кваліфікацій.

Відомо, що кожна країна має свої законодавчо закріплені стандарти надання освітніх послуг громадянам, наприклад, у Законі України «Про вищу освіту» маємо цілий розділ, присвячений зазначеному питанню.

Розглянемо три класифікації стандартів освітніх послуг, що надаються громадянам задля вдоволення потреби людини:

- державні уявлення про стандарти [3];
- виклад системи освіти у баченні міжнародної стандартної класифікації освіти [4];
- європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Останні є саме рекомендаціями, розробленими для надання допомоги та визначення орієнтирів як для навчальних закладів при розробці власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, що здійснюють незалежні перевірки. Для нас їх розгляд є концептуально важливим, адже наразі ми реформуємо свою систему освіти задля створення єдиного європейського простору і маємо бачити, чи відповідають наші стандарти стандартам, проголошеним у Європі.

Так, в документі проголошено, що метою стандартів є перш за все стимулювання розвитку ВНЗ, що проводять активну дослідницьку та освітню діяльність, освітньою є також мета створення спільної системи поглядів щодо надання вищої освіти та забезпечення її якості в межах Європейського простору вищої освіти. Також, як справедливо зазначається в документі, ці стандарти сприяють створенню культури якості кожного окремо взятого навчального закладу, стимулюють його прозорість та відкритість щодо фінансування, підзвітності як державі, так і міжнародній спільноті, розробки та втілення нововведень, що приводять до якісно нових перетворень у царині розвитку освітніх систем та свідомості громадян, які прагнуть отримати освіту.



У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття «стандарт» щодо порядку його застосування. Так, наприклад, у глосарії Європейського фонду освіти зазначено, що професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, тому що стандарти розробляються для приведення результатів освіти й підготовки у відповідність до вимог трудової галузі. Будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт [5, с. 87].

Узагальнення досвіду ряду європейських країн дозволяє встановити загальні підходи до змісту професійних стандартів, які включають:

- професійний профіль підготовки або робітничий профіль: перелік дій, які повинні виконуватися, і їхня послідовність (самостійно або дотримуючись інструкцій) для успішної роботи;

- екзаменаційні вимоги, де обумовлюється, які операції мають бути засвоєні до кінця навчання або в його процесі, встановлюється перелік мінімальних знань і навичок, які потрібно продемонструвати для успішної здачі іспитів (окрім того, в них також зазначено, як має проводитися іспит, зміст усної й письмової частини іспиту);

- вступні вимоги, де зазначено, яке посвідчення про отриману освіту/компетенції має бути представлено для того, щоб бути допущеним до вивчення відповідного курсу (У Німеччині, наприклад, не потрібно представляти посвідчення про отриману освіту для того, щоб мати доступ до «дуальної системи» професійної освіти і навчання. Загалом, будь-хто може почати навчання в рамках цієї системи освіти. Але це виняток. У більшості країн потрібно продемонструвати виконання певних обов'язків освітніх вимог);

- навчальний план: зроблено опис мети навчання, теоретичного й практичного змісту навчання, структури й тривалості різних розділів і всього навчального курсу відповідно до чинного стандарту.

У багатьох країнах реформи вищої професійної освіти проходять через процес змін у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонує новими умовами розвитку. У цьому контексті розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти й навчання вважається найбільш актуальним завданням [4].

Крім визначення змісту і структури, необхідні також відповідні методи розробки й впровадження нових стандартів. Загальновизнано, що стандарти професійної освіти повинні розроблятися відповідно до потреб ринку праці, а не на основі пропозиції. «Ринок праці» є синонімом потреб різних секторів економіки, особливо потреб роботодавців у тому, що стосується конкретних робочих місць.

Ринок праці представляють насамперед роботодавці, профспілки й уряд. Якщо, як це відбувається в Росії, в Україні й багатьох інших країнах, роботодавці й профспілки ще не організувалися, щоб сформулювати свої потреби в частині стандартів професійної освіти, уряд і його органи управління освітою змушені самі вирішувати важке завдання прогнозування потреб ринку праці. При цьому стандарти повинні бути розроблені таким чином, щоб вони були прийняті роботодавцями.

Практика деяких країн Центральної та Східної Європи відносно створення навчальних програм у галузі освіти і підготовки показує, що вони розробляють



навчальні програми силами професійних державних інститутів або мають у Міністерстві освіти спеціальні відділи для розробки навчальних програм.

У Німеччині частина навчальної програми, що відноситься до практичного навчання на підприємствах, створюється у Федеральному інституті професійної освіти й підготовки. Частина, що відноситься до професійно-технічних училищ, визначається Конференцією міністрів освіти.

В Австрії розробка навчальних програм перебуває у віданні Міністерства економіки або інших компетентних міністерств. Тут, окрім Міністерства освіти, за навчальні програми відповідає також Міністерство економіки. Інший підхід спостерігається у Данії, де є специфічна структура, що складається з торгово-промислових комісій на національному й галузевому рівнях, у яких повністю визначаються стандарти [7, с. 4].

Одним з елементів підготовки, впровадження й підтримки стандартів професійної освіти є їхня оцінка. Її мета полягає в тому, щоб з'ясувати якість виконання завдань, поставлених замовниками кадрів і соціальними партнерами. Йдеться про процес збору і застосування інформації, що використовується при прийнятті рішень відносно навчальної програми.

У Нідерландах, наприклад, у такий спосіб аналізують ступінь зайнятості випускників навчальних закладів, у Польщі – відповідність професійної освіти й підготовки місцевим потребам, а в Росії – рівень безробіття.

Кваліфікаційні стандартні вимоги можуть розроблятися знизу по вертикалі (навчальними закладами й/або на підприємствах) або зверху вниз (державою й/або об'єднанням двох-трьох установ). У багатьох країнах діє змішаний порядок прийняття вимог: як зверху вниз, так і знизу догори.

Провідну роль у регулюванні професійної освіти відіграє держава, а роботодавці й працівники в багатьох випадках беруть опосередковану участь у цьому процесі на рівні практичної їх реалізації.

Можна виділити три функції вимог до стандартів з оцінки якості професійної підготовки. Основна функція – забезпечити зв'язок між професійною підготовкою і галузями економіки, у яких студенти здобувають роботу після завершення навчання. Друга функція – забезпечити порівняльність дипломів/атестатів у межах країни. Третьою функцією стандартних вимог може бути забезпечення кваліфікаційного рівня, який би визнавався в інших країнах. У світовій практиці спостерігаються досить різні підходи до масштабів застосування кваліфікаційних рівнів (стандартів), де можливі такі варіанти:

- обов'язковий характер стандартів на загальнонаціональному рівні (характерно для Франції);
- обов'язковий характер на рівні регіону (у країнах з великою довжиною території й наявністю регіонів з різною структурою, таких, як Польща);
- обов'язковий характер у межах окремого сектору, галузі (характерно для Нідерландів).

Незважаючи на досить великий і різнобічний досвід, світова практика розробки стандартів професійної освіти залишає без чіткої відповіді цілу низку принципових питань. Серед них такі:

Чи достатньо у стандарті вказувати лише мету й результат освітнього процесу (вихід) або ж у ньому потрібно також описати навчальний процес типу викладач-студент, що застосовується для досягнення мети/результату (вхід плюс вихід)?



Чи потрібно опанувати реальну професію, вимоги до якої будуть закріплені у стандарті, або ж потрібно одержати базові знання? Чи мають стандарти відноситися до окремих трудових операцій або ж вони повинні охоплювати весь набір трудової діяльності, що являє собою певну професію? Чи потрібно віддавати перевагу у навчанні різним спеціалізованим професіям або ж потрібно навчати більш обмеженому переліку професій/кваліфікаційних профілів широкого спектра застосування? Чи мають бути встановлені різні рівні професійного навчання або ж усі повинні отримувати однакове посвідчення того самого рівня освіти?

Донедавна державні стандарти освіти базувалися у більшості розвинених країн на прогнозах, що визначали кваліфікаційно-професійний склад працівників у найближчі роки, у кращому випадку – десятиліття. Відповідно до прогнозованого розвитку виробництва визначався зміст професійної освіти. На сучасному етапі більш широко розповсюджується й закладається в модель стандарту ідея так званого кваліфікаційного запасу, тобто підготовки кваліфікованих фахівців за таким рівнем підготовки, що сьогодні може здатися надлишковим, але в наступні роки дасть можливість розвивати високотехнологічне виробництво.

Отже, досвід формування та застосування професійних стандартів в економічно розвинених країнах ЄС показав, що динаміка економічного розвитку, соціально-культурні особливості, історично сформовані традиції у сфері праці безпосередньо впливають на їх зміст. У той же час ряд принципових підходів до професійної стандартизації є загальним для цих держав, а саме: професійний стандарт – продукт колективної діяльності роботодавців, експертів, фахових представників освіти, галузевих та громадських об'єднань; розробленням професійних стандартів займаються спеціально створені урядові органи або галузеві структури (ради, комітети), які мають чітко окреслені повноваження; процес організації, створення та коригування професійних стандартів регулюється чинними на державному рівні нормативно-правовими документами; структура професійного стандарту створюється на компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності; основним методом формування змісту професійного стандарту є функціональний аналіз професійних і особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці та розподілених за кваліфікаційними рівнями й модулями (одинацями професійного стандарту); організаційні чинники дають змогу здійснювати постійне оновлення професійного стандарту та оцінювати природження компетенцій працівника, набутих як у процесі навчання, так і в ході трудової діяльності; основною функцією, яку розв'язують професійні стандарти, є наближення сфери праці та сфери підготовки кадрів шляхом встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей.

Зазначене дає підстави для ствердження, що розробка професійних стандартів у зарубіжній практиці обумовлена необхідністю встановлення узгоджених вимог до якості праці, підвищення продуктивності праці, якості підготовки працівників у системі освіти, розвитком навчання на виробництві та підвищенням кваліфікації працівників.

Висновки результатів дослідження. Як бачимо, в різних країнах аналіз ринку праці та формування професійних стандартів здійснюється за різними методиками,



хоча фактично в основу кожної покладено метод функціонального аналізу. Узагальнення методів й механізмів аналізу потреб ринку праці в країнах ЄС дало можливість встановити, що, незважаючи на різні підходи до виявлення проблем і тенденцій розвитку ринку праці та залучення різних державних і приватних структур до досліджень, зусилля європейських країн спрямовані на постійний моніторинг ринку праці, своєчасне виявлення актуальних проблем, прогнозування й аналіз затребуваних професій, кваліфікацій та компетенцій на державному, регіональному, галузевому рівнях та адекватне відображення результатів досліджень у програмах навчальних закладів.

Перспективи подальших розвідок. У ракурсі здійсненого дослідження вважаємо за доцільне детальніше вивчати зарубіжні підходи до виявлення проблем і тенденцій розвитку ринку праці і залучення державних і приватних структур до досліджень задля їх адаптації до освітнього простору України.

Література

1. Коваль Л. В. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. – Режим доступу: <<http://www.hbuiv.gov.ua>>.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – С. 253.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.osvita.org.ua/pravo/law05/part13.html>>.
4. Європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.enge.eu/>>.
5. Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования : [коллективная монография] / [под ред. Шамрай Н. Щ.] – М. : ИТО, 2003. – С. 87.
6. Policies and Standards of the Commission on Occupational Education Institutions // Southern Association of Colleges and School. – Georgia : Decatur, 1992. – P. 353.
7. The British National Curriculum: design and technology. – L., 1996. – P. 4.

Т. М. ДЕСЯТОВ, д-р пед. наук, професор
 Інститут педагогічного образования и
 образования взрослых НАПН Украины
 ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
 ced.ipood@gmail.com

КОНЦЕПЦИЯ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. Проанализирована концепция внедрения современных стандартов профессионального образования в учебный процесс высшей школы на основе



компетентностного подхода в зарубежных странах. Выяснено, что главной идеей компетентностного подхода является компетентностно-ориентированное образование, направленное на комплексное усвоение различных знаний и способов практической деятельности через овладение соответствующими компетенциями, благодаря которым человек успешно реализует себя в различных сферах своей профессиональной деятельности, приобретает социальную самостоятельность, становится мобильной и квалифицированной.

Ключевые слова: стандарты, концепция самосовершенствования, профессиональная деятельность, профессиональная стандартизация, компетентностный подход, европейские стандарты, учебный план, учебная программа.

T.M.DESYATOV, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
ced.ipood@gmail.com

CONCEPT OF IMPLEMENTING MODERN STANDARDS OF PROFESSIONAL EDUCATION INTO LEARNING PROCESS OF HIGHER SCHOOL ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH: FOREIGN EXPERIENCE

***Abstract.** The concept of implementing modern standards of professional education into the learning process of higher school on the basis of competence approach in foreign countries has been analyzed. It has been found out that the main idea of the competence approach is competence-oriented education, aimed at complete assimilation of knowledge and different ways of practice activity through mastery of the relevant competencies by which one successfully realizes himself/herself in various areas of professional activities, acquires social autonomy, becomes mobile and qualified.*

Comparative analysis of Ukrainian higher education standards and similar standards used in the developed countries has been done. Changes in the forms and methods of organizing the educational process that have recently happened in some English-speaking countries, such as the USA, Great Britain and Canada, have been revealed. Advanced teaching methods such as project-based learning, problem-based media technologies, microteaching etc. have been described.

Special attention has been paid to the evaluation of professional education standards which is aimed at assessing the quality of staff performance to satisfy the needs of the employers and social partners. General approaches to the content of professional standards which include professional training profile or work profile, examination requirements, admission requirements and curriculum have been considered. The author has singled out three functions of the requirements to the standards of professional training quality, according to which they provide the connection between professional training and the sectors of economy which offer the vacancies for graduates; the comparability of diplomas and certificates within the country and the internationally acknowledged qualification level.

Keywords: standards, concept of self-improvement, professional activities, professional standardization, competence approach, European standards, curriculum, syllabus.



Bibliography

1. Koval L. V. Current trends of modernization of training future teachers in foreign countries [Electronic resource] / L. V. Koval. – Mode of access: <<http://www.hbu.gov.ua>>.
2. Lokshyna O. I. Content of School Education in the European Union: Theory and Practice (second half of XX - beginning of XXI century). : [monograph] / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A.M., 2009. – P. 253.
3. Law of Ukraine «About Higher Education» [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.osvita.org.ua/pravo/law05/part13.html>>.
4. European standards and guidelines for internal and external quality assurance of higher education [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.enge.eu/>>.
5. The process of European integration and its impact on the system of vocational education : [collective monograph] / [pod red. Shamrai N. Shch.] – M. : YTO, 2003. – P. 87.
6. Policies and Standards of the Commission on Occupational Education Institutions // Southern Association of Colleges and School. – Georgia : Decatur, 1992. – P. 353.
7. The British National Curriculum: design and technology. – L., 1996. – P. 4.



УДК 373.5(410).046.014.24(043.3)

Ж. Ю. ЧЕРНЯКОВА, канд. пед. наук, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка, МОН України
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, Україна
jane710@rambler.ru

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

***Анотація.** Проаналізовано європейські стратегії розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителів та офіційні документи Великої Британії у контексті інтернаціоналізації освітнього простору; компетентнісний підхід визначено провідним у вдосконаленні педагогічної підготовки вчителів. З'ясовано та схарактеризовано освітні пріоритети вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів відповідно до європейських вимог; встановлено ключові компетентності сучасного британського вчителя та визначено їх основні складові, зокрема європейська ідентичність, європейське знання, мультикультуралізм, європейський професіоналізм, європейська громадянськість, європейська академічна мобільність учителя.*

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка вчителя, інтернаціоналізація освітнього простору, компетентнісний підхід, європейські професійні компетентності, ключові компетентності, інтернаціоналізований курикулум.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап інтеграції України у світовий та європейський простір освіти вимагає докорінної модернізації національної педагогічної освіти. Проблема формування педагогічних кадрів, адаптованих до сучасних умов глобалізованого суспільства, потребує удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки вчителя до діяльності в контексті інтернаціоналізації освітнього простору.

Освітня політика нашої держави спрямована на ефективне розв'язання проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів. У державних документах з питань освіти (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Концепція педагогічної освіти, Державна програма «Вчитель») визначено та обґрунтовано провідну мету, принципи реформування вітчизняної системи освіти; наголошено на необхідності підготовки високопрофесійних педагогічних кадрів, здатних формувати та розвивати конкурентоспроможну особистість для європейського суспільства у системі безперервної освіти.

Вагомим підґрунтям для визначення національної стратегії модернізації педагогічної освіти є вивчення, узагальнення та систематизація позитивного міжнародного освітнього досвіду розвинутих країн світу, зокрема Великої Британії. Проте проблема професійної підготовки вчителів Великобританії саме у контексті інтернаціоналізації освітнього простору потребує ретельного вивчення.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можливості інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір, сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах дозволили встановити праці Л. Пуховської; провідні напрями сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії – А. Парінова; особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії – Н. Яцишин; стандартизації професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі – Н. Авшенюк; специфічні особливості професійної підготовки вчителя в системі педагогічної освіти Англії і Шотландії – А. Соколової; тенденції формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу – Ю. Кіщенко.

Теоретичні та методичні засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки британських вчителів висвітлено в роботах зарубіжних дослідників Н. Аннана, А. Бірна, С. Болла, Г. Девіса, Б. Кампоса, А. Келлі, Е. Огга, Дж. Томлінсона, Г. Уїтті, С. Хігінсона та ін. Аналіз праць названих авторів свідчить про відповідність модернізації професійно-педагогічної підготовки британського вчителя вимогам європейської політики інтернаціоналізації.

Формулювання мети статті – проаналізувати європейські стратегії розвитку професійно-педагогічної підготовки та офіційні документи Великої Британії для визначення ключових компетентностей сучасного британського вчителя у контексті інтернаціоналізації освітнього простору країни.

Вклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку європейської освітньої політики в галузі професійно-педагогічної підготовки вчителів пов'язаний із розбудовою суспільства знань й якісно новими вимогами до професійної кваліфікації фахівця, який стає продуктивною силою посилення конкурентоспроможності держави. Ґрунтовний аналіз європейської стратегії розвитку професійно-педагогічної підготовки та офіційних документів Великої Британії з окресленої проблеми дозволяє встановити компетентнісний підхід провідним у вдосконаленні професійної підготовки британського вчителя до діяльності в контексті інтернаціоналізації освітнього простору.

Необхідність упровадження нових підходів у практику професійно-педагогічної підготовки європейського вчителя проголошено у травні 2000 року на засіданні Єврокомісії у Лісабоні й задекларовано програмою «Освіта та професійна підготовка 2010» (Strategic Framework for Education and Training) [3, с. 5]. Лісабонська стратегія визначила пріоритетні напрями розвитку освітньої політики Європейського Союзу, спрямовані на посилення глобальної конкурентоздатності ЄС засобами оновлення економічної і соціальної сфери, передусім, сфери професійно-педагогічної освіти.

У межах Лісабонської стратегії визначено конкретні завдання розвитку ЄС на наступне десятиліття: розбудова найбільш конкурентоспроможної та динамічної економіки у світі, що базується на знаннях, здатних забезпечити стійкий економічний розвиток, гарантувати робочі місця відповідно до професійних кваліфікацій, забезпечити соціальну єдність європейського суспільства [3, с. 7].

Основним документом Ради міністрів освіти країн ЄС, у якому конкретизовано завдання Лісабонської стратегії й визначено перспективи розвитку професійної освіти в Європі, є документ «Конкретна майбутня мета освіти і професійної підготовки» (Concrete Future Objectives of Education Systems) (2001). Так, підвищення



якості й ефективності системи освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечення кожному громадянину ЄС якісної освіти, гарантування відкритості європейської освіти світу стали провідними напрямками розвитку професійної освіти в Європі [2, с. 11].

Аналіз зазначеного документа дозволяє стверджувати, що першим кроком реалізації основних ідей Лісабонської стратегії є узгодженість дій на національному (держава), інституційному (освітній заклад) та особистісному (учень) рівнях щодо підвищення якості освіти і професійної підготовки в кожній з країн-учасниць ЄС задля отримання прибутку від інтернаціоналізації [1].

Так, у «Детальній робочій програмі виконання мети розвитку освіти та систем професійної підготовки вчителів Європи» (2002) (Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe) наголошено на необхідності формування національних освітніх пріоритетів удосконалення професійної підготовки вчителів відповідно до європейських вимог. Насамперед акцентовано на важливості забезпечення окреслених змін у системі професійно-педагогічної підготовки й післядипломного навчання, які відповідають викликам суспільства знань [6, с. 12].

Свідченням узгодженості національної політики інтернаціоналізації освіти Великої Британії європейським вимогам є ініціативи Міністерства освіти та науки Великої Британії щодо впровадження європейського виміру в систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів засобами інтернаціоналізації курикулуму та запровадження єдиних професійних кваліфікацій. Згідно з новими ініціативами на вчителя покладено відповідальність за формування інтернаціональних компетентностей учнів, які є необхідними для життя в сучасному глобалізованому суспільстві [4, с. 39; 5].

Наступним кроком реалізації основних положень Лісабонської стратегії в Європі стала зустріч міністрів освіти у Барселоні (2002) та підписання робочої програми «План дій щодо формування єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (Draft Strategy Paper on Key Competencies), що передбачає окреслення 13 напрямів і відповідних індикаторів розвитку професійних компетентностей, спрямованих на: підвищення якості та ефективності освіти і професійної підготовки (вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів і методистів, збільшення числа молоді, залученої у галузь наукових і технічних досліджень); розвиток неперервної та доступної освіти (забезпечення вільного доступу кожного громадянина ЄС до здобуття якісної освіти і професійної підготовки, підвищення рівня іншомовної компетентності громадян Європи, розвиток академічної мобільності та європейського співробітництва) [9, с. 115]. Варто зазначити, що реалізація основних положень Лісабонської стратегії здобула втілення у впровадженні європейських індикаторів у національні плани розвитку професійно-педагогічної підготовки країн ЄС, передусім Великої Британії.

Упровадження європейського виміру в інтернаціоналізований курикулум професійно-педагогічної підготовки вчителів безперечно вимагає зіставлення та визнання професійних кваліфікацій в європейському освітньому просторі. Професійна підготовка вчителів в Європі передбачає рівні можливості для всіх європейців щодо отримання кваліфікації, яка надає можливість викладання в будь-якій країні ЄС чи подальшого продовження навчання.



2004 року у спільній доповіді Ради й Комісії ЄС щодо виконання мети Лісабонської стратегії у контексті професійної підготовки фахівців зазначено, що «мотивація, уміння та компетентності вчителів, викладацького складу, адміністрації освітнього закладу є ключовими для досягнення якісних результатів в освіті» [7, с. 30]. Проблему формування європейських компетентностей вчителя висвітлено в ряді документів («Структура професійних кваліфікацій для європейського простору вищої освіти» (European Qualification Framework for the European Higher Education Area) (2005), «Спільні європейські принципи для визначення професійних компетентностей і кваліфікацій вчителя» (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) (2005), «Роль вчителя: залучення, розвиток та підготовка висококваліфікованих вчителів» (Teachers Matter: Attracting, Developing and Retailing Effective Teachers) (2005), «Підвищення якості професійної підготовки вчителя» (Improving the Quality of Teacher Education) (2007) та ін.), аналіз яких свідчить про актуальність і динамічність досліджуваного процесу, наявність послідовних змін, які визначають характер трансформацій в усвідомленні й конкретизації європейських професійних компетентностей вчителя.

Так, у межах затвердження «Структури професійних кваліфікацій для європейського простору вищої освіти» (European Qualification Framework for the European Higher Education Area) (2005) було представлено основні групи професійних компетентностей сучасного вчителя, а саме:

- компетентності в галузі громадянської освіти учнів (готовність до життя в полікультурному суспільстві; усвідомлення європейської ідентичності, знання специфічних особливостей культур, традицій, релігій народностей світу та здатність передати такі знання учням);
- компетентності, що сприяють розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для навчання упродовж життя (мотивація до навчання, здатність використовувати ІКТ у навчальному процесі, комунікативні вміння);
- міждисциплінарні компетентності (насамперед здатність розробляти інтернаціоналізовані навчальні програми) [8].

Простежується посилення уваги до формування позанавчальних компетентностей вчителя: здатності укладати нові, відповідні європейським вимогам навчальні програми; брати участь у позаурочній діяльності навчального закладу; здатності співпрацювати з батьками учнів, представниками громадських та міжнародних організацій тощо [8].

Ключові компетентності сучасного вчителя окреслено в директивах Європейської комісії «Спільні європейські принципи для визначення професійних компетентностей і кваліфікацій вчителя» (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) (2005). Зокрема, ключовими визнано здатність працювати з сучасними інформаційними технологіями; наявність дипломатичних здібностей особистості (обізнаність із основами психології, толерантність, здатність працювати в групі), спроможність виконувати освітню місію (підготовка учнів до виконання ролі активних громадян ЄС, повага й розуміння різних культур, їх цінностей) [8].

Подальшу характеристику компетентностей сучасного європейського вчителя представлено в положенні «Роль вчителя: залучення, розвиток та підготовка висококваліфікованих вчителів» (Teachers Matter: Attracting, Developing and Retailing Effective Teachers) (2005). Насамперед, у документі окреслено новітні вимоги до



професії вчителя відповідно до організаційного, методичного та навчально-виховного аспектів його діяльності [12, с. 189].

У контексті організаційної діяльності встановлено необхідність формування здатності управління навчальним процесом, заохочення й стимулювання учнів до навчання; використання індивідуального підходу у викладанні; діагностики рівня успішності учнів та внесення коректив у процес викладання; здатності до міжнародного партнерства через участь у міжнародних освітніх проектах тощо.

Ефективність методичної діяльності сучасного вчителя передбачає здатність виконувати професійні обов'язки в мультикультурному середовищі, використовувати інноваційні освітні технології в умовах полікультурної Європи, викладати відповідно до кроскультурних трансформацій курикулуму.

Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу й реалізації його завдань передбачають розвиток здатності вчителя організовувати та планувати діяльність у полікультурних класних аудиторіях; систематично оцінювати рівень знань учнів (тестування, анкетування); активно використовувати ІКТ у викладанні навчальних дисциплін; встановлювати партнерські стосунки з батьками учнів, громадськими організаціями, зарубіжними навчальними закладами.

Систематизація основних ідей аналізованого положення дозволяє визначити комплекс компетентностей, якими повинен володіти сучасний учитель у контексті інтернаціоналізації освітнього простору. Це, зокрема, наявність належного рівня освіти, відповідного міжнародним стандартам; здатність виконувати професійні обов'язки в полікультурному середовищі, використовувати інноваційні освітні технології в умовах полікультурної Європи; викладати відповідно до кроскультурних трансформацій курикулуму; здатність до міжнародного партнерства засобами участі в міжнародних освітніх проектах.

Порівняння визнаних в аналізованих документах професійно-педагогічних компетентностей дозволило представити загальні характеристики професії сучасного європейського вчителя, зокрема, наявність відповідного документа про освіту та професійну кваліфікацію, гарантування безперервності в освіті (самоосвіта й освіта протягом життя), академічну мобільність (бажання підвищити особистий кваліфікаційний рівень в освітніх установах Європи), сприяння регіональному й міжнародному співробітництву з освітніми закладами країни та світу, які було представлено в положенні «Спільні європейські принципи для визначення професійних компетентностей і кваліфікацій вчителя» (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) (2007) [10, с. 126–127].

Реалізація компетентнісного підходу до вдосконалення професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя передбачає включення до нових стандартів професійно-педагогічної підготовки британського вчителя європейських професійних компетентностей, основні складові яких розкрито в положенні Європейської мережі для визначення пріоритетів професійно-педагогічної підготовки вчителів (ENTEP) «Що означає поняття «європейський вчитель?»» (What is a «European Teacher») (2008). Зокрема, встановлено такі їх складові:

- європейська ідентичність (усвідомлення особою свого національного походження та належності до загальноєвропейської спільноти народів);
- європейське знання (обізнаність вчителя щодо специфіки освітнього розвитку європейських країн та особливостей національної системи освіти);



– мультикультуралізм (знання власної національної культури та розуміння її повага до традицій, звичаїв народів світу, вільне володіння її викладання навчальних дисциплін іноземними мовами);

– європейський професіоналізм (здатність викладати навчальний матеріал відповідно до імплементації його основних положень згідно з європейськими вимогами);

– європейська громадянськість (усвідомлення освітніх, моральних, правових, соціальних цінностей Європи, володіння правами громадянина Європи, виконання громадянських обов'язків сучасного європейця);

– європейська академічна мобільність учителів (підвищення рівня власної кваліфікації за кордоном, інтенсивне вивчення іноземних мов, участь у міжнародних програмах академічного обміну [11]).

Удосконалення професійно-педагогічної підготовки британського вчителя передбачає узгодженість із європейською політикою модернізації професійної підготовки, насамперед у контексті компетентнісного підходу. Підтвердженням такої думки є результати аналізу визначених Британським Агентством підготовки вчителів провідних компетентностей сучасного британського вчителя. Компетентності вчителя включають такі складові:

– педагогічна кваліфікація (обізнаність щодо останніх досягнень у галузі педагогіки й використання їх у професійній діяльності);

– наукова обізнаність (організація і участь у науково-практичних конференціях, круглих столах із проблем розвитку освіти, зокрема інтернаціоналізації; створення дослідницьких лабораторій на базі середніх освітніх закладів і проведення експериментів, апробації інноваційних методів навчання);

– методична грамотність (здатність до інтернаціоналізації навчальних планів, розробки інтернаціоналізованих навчальних програм);

– готовність до професійної співпраці (сприяння зміцненню співробітництва між середніми освітніми закладами, педагогічними коледжами, вищими навчальними закладами, в тому числі, зарубіжними [13, с. 47]).

Висновки результатів дослідження. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки британського вчителя в контексті інтернаціоналізації освітнього простору здійснюється згідно з компетентнісним підходом, реалізація якого передбачає розробку нових стандартів професійно-педагогічної підготовки британського вчителя на засадах європейських професійних компетентностей, що включають такі складові: європейську ідентичність, європейське знання, мультикультуралізм, європейський професіоналізм, європейську громадянськість, європейську академічну мобільність учителя.

Перспективи подальших розвідок. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні питання модернізації змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів у контексті інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії.

Література

1. Commission annual report on progress towards the Lisbon objectives [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: <<http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>>.

2. Concrete Future Objectives of Education Systems [Electronic resource]. – Brussels : Council of European Union, 2001. – P. 11. – Mode of access: <<http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>>.



3. Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020») : 2941th Education, Youth and Culture Council Meeting. – Brussels, 2009. – P. 5–7.
4. DfEE (Department for Education and Employment) Schools: Building on Success: raising standards, promoting diversity, achieving results // Green Paper. – London : DfEE Publications, 2001. – P. 39.
5. Department for Education and Skills. Success for All. Reforming Further Education and Training [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.dfes.gov.uk>>.
6. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe // Report of the Council of Ministers to the European Council. – 2002. – P. 12.
7. Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform. – Brussels : Council of European Union, 2004. – P. 30.
8. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications [Electronic resource]. – Brussels : European Commission, 2005. – Mode of access: <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.
9. Key Competences. A developing concept in general compulsory education [Electronic resource]. – Brussels : Eurydice, 2002. – P. 115. – Mode of access: <http://eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf>.
10. Key Competences for lifelong learning. European Reference Framework. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – P. 126–127.
11. Schrats M. What is a «European Teacher» [Electronic resource] / M. Schrats. – Mode of access: <<http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/>>.
12. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. – Paris : OECD, 2005. – P. 189.
13. Working Group on improving the education of teachers and trainers, progress reports [Electronic resource]. – Brussels : European Commission, 2003/2004. – P. 47. – Mode of access: <<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives-en.html>>.

Ж. Ю. ЧЕРНЯКОВА, канд. пед. наук, старший преподаватель
Сумской государственной педагогической университет
имени А. С. Макаренка, МОН Украины
ул. Роменская 87, г. Сумы, 40002, Украина
jane710@rambler.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ
В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА ВЕЛИКОЙ БРИТАНИИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

Аннотация. Проанализированы европейские стратегии развития профессионально-педагогической подготовки учителей и официальные документы Великобритании в контексте интернационализации образовательного



пространства; компетентностный подход определен основным в совершенствовании педагогической подготовки учителей. Определены и охарактеризованы образовательные приоритеты совершенствования профессионально-педагогической подготовки учителей в соответствии с европейскими требованиями; установлены ключевые компетентности современного британского учителя и определены их основные составляющие, в частности европейская идентичность, европейское знание, мультикультурализм, европейский профессионализм, европейская гражданственность, европейская академическая мобильность учителя.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка учителя, интернационализация образовательного пространства, компетентностный подход, европейские профессиональные компетентности, ключевые компетентности, интернационализированный курикулум.

ZH.YU.CHERNYAKOVA, PhD (pedagogical sciences), senior lecturer
Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
87 Romenska Str., Sumy, 40002, Ukraine
jane710@rambler.ru

VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GREAT BRITAIN: COMPETENCE APPROACH

Abstract. *European strategies of vocational and educational training of teachers and the official documents of Great Britain in the context of educational environment internationalization have been analyzed. Competence approach has been defined as leading for the improvement of teachers' professional training. The educational priorities of professional and pedagogical training of teachers in accordance with European requirements have been determined and characterized. The key contemporary British competencies of teachers and their basic components such as European identity, European knowledge, multiculturalism, European professional, European citizenship, and European academic mobility of a teacher have been presented.*

The study focuses on the core competences of a modern teacher defined in the European Commission policies, such as information technology awareness, diplomatic qualities (basic knowledge of psychology, tolerance, team spirit), the ability to carry out the educational mission (encouraging students to perform the roles of active EU citizens, respect and understanding of diverse cultures and their values). Basic groups of professional competences which ought to be characteristic of an effective modern teacher have been singled out. On the basis of comparative analysis of professional competences in a number of official documents, principal characteristics of modern European teacher's profession, particularly having a document which certifies certain education level and professional qualification, the capability of lifelong learning (self-education and continuous learning), academic mobility, encouragement of regional and international cooperation with educational institutions of the country and the world, have been suggested.



Keywords: vocational and educational training of teachers, internationalization of educational environment, competence approach, European professional competencies, key competencies, internationalized curriculum.

Bibliography

1. Commission annual report on progress towards the Lisbon objectives [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: <<http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>>.
2. Concrete Future Objectives of Education Systems [Electronic resource]. – Brussels : Council of European Union, 2001. – P. 11. – Mode of access: <<http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>>.
3. Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020») : 2941th Education, Youth and Culture Council Meeting. – Brussels, 2009. – P. 5–7.
4. DfEE (Department for Education and Employment) Schools: Building on Success: raising standards, promoting diversity, achieving results // Green Paper. – London : DfEE Publications, 2001. – P. 39.
5. Department for Education and Skills. Success for All. Reforming Further Education and Training [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.dfes.gov.uk>>.
6. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe // Report of the Council of Ministers to the European Council. – 2002. – P. 12.
7. Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform. – Brussels : Council of European Union, 2004. – P. 30.
8. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications [Electronic resource]. – Brussels : European Commission, 2005. – Mode of access: <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.
9. Key Competences. A developing concept in general compulsory education [Electronic resource]. – Brussels : Eurydice, 2002. – P. 115. – Mode of access: <http://eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf>.
10. Key Competences for lifelong learning. European Reference Framework. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – P. 126–127.
11. Schrats M. What is a «European Teacher» [Electronic resource] / M. Schrats. – Mode of access: <<http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/>>.
12. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. – Paris : OECD, 2005. – P. 189.
13. Working Group on improving the education of teachers and trainers, progress reports [Electronic resource]. – Brussels : European Commission, 2003/2004. – P. 47. – Mode of access: <<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives-en.html>>.



УДК : 377.3:7.071.3

К. М. БОРСУК, канд. психол. наук, доцент
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
katrusyk@gmail.com

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

***Анотація.** Розглянуто проблему визначення професійної компетентності перекладача та перелік компетенцій, що входять до її складу. Звернено увагу на те, що професійна компетентність перекладача повинна включати до свого складу такі компетенції, які відповідають вимогам сучасного суспільства та ринку праці. Зазначено, що навчання перекладачів повинно здійснюватись із застосуванням компетентнісного підходу. У ході дослідження цілого ряду компетенцій перекладача запропоновано інтегроване визначення професійної компетентності перекладача.*

Ключові слова: перекладач, професійна компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, інтегроване визначення.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Міжнародна комунікація, що розвивається в умовах перспективної євроінтеграції нашої країни з темпами геометричної прогресії, потребує надійних кваліфікованих фахівців у сфері перекладу, які могли б гідно представляти нашу державу на міжнародній арені. Зростає потреба не стільки в кількості, скільки в якості та професійності перекладачів. Цілком очевидно, що сучасна професійна підготовка перекладачів повинна бути зорієнтована на потреби ринку. Освітні програми слід переглянути із залученням більш комплексного підходу до формування компетенцій, якими має володіти майбутній фахівець для успішного здійснення професійної діяльності в умовах сьогодення.

Актуальність дослідження проблеми визначення професійної компетентності перекладача зумовлена тим, що за відсутності єдиного узагальненого підходу до її визначення та переліку її фахово-важливих компетенцій, під загрозою опиняється здатність випускника вишу до виживання й стійкої професійної життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного та інформаційно-комунікаційного простору. Гостро постає проблема комплексного підходу до формування компетенцій, якими має володіти майбутній фахівець у сфері перекладу для успішного здійснення професійної діяльності сьогодні. Є потреба в таких освітніх програмах для підготовки перекладачів, які б відображали потреби ринку і вимоги сучасного суспільства до спеціалістів такого профілю. Ці програми повинні містити всі знання, уміння та сфери спеціалізації, з якими необхідно працювати перекладачу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням визначення професійної компетентності перекладача займалась свого часу І. Алексеева, Л. Латишев, Г. Мірам, Р. Міньяр-Белоручев, Л. Размжоу, А. Чужакін. Проте, в більшості своїй вони звертали увагу переважно на якийсь один, найважливіший з їхньої точки зору, аспект (компетенцію), що входять до складу компетентності фахівця у сфері



перекладу, або ж їхня характеристика професійної компетентності перекладача не відповідає вимогам сучасного суспільства, адже сьогоденні умови диктують все нові й нові вимоги до фахівця у галузі перекладу.

Формулювання мети статті. На сьогодні немає єдиної думки, щодо того, що слід розуміти під професійною компетентністю перекладача та наявність набору яких компетенцій вона передбачає. А така ситуація, у свою чергу, вкрай негативно впливає на результати професійної підготовки майбутніх перекладачів у різних вищих навчальних закладах нашої країни. Тому, мета нашої статті полягає у дослідженні різних підходів до розуміння професійної компетентності перекладача та фахово-важливих компетенцій, щоб представити реальний професійний компетентнісний портрет сучасного перекладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне мінливе інформаційно-комунікативне суспільство вимагає від перекладача, як трудового ресурсу, такі знання, уміння та навички, які дещо відрізняються від тих, на формування та розвиток яких спрямовано навчання у вишах сьогодні. Опитування практикуючих перекладачів щодо реалій їхньої роботи та відповідної підготовки у стінах вишу, свідчать про те, що майже дві третини вмінь, необхідних для роботи у цій професії, здобуваються ними методом спроб і помилок вже після закінчення вишу. Тому дуже важливим та актуальним питанням сьогодні є правильне розуміння професійної компетентності перекладача та виокремлення тих компетенцій, які є фаховими та необхідними для успішної роботи спеціаліста у галузі перекладу. Дослідження сфер роботи перекладача та кола його безпосередніх обов'язків виявляє, що перекладач сьогодні повинен бути: висококваліфікованим менеджером у сфері перекладацьких послуг, ділової і професійної комунікації, здатним успішно реалізовувати свої професійні функції через правильно створену систему спілкування і компетентне регулювання інформаційного потоку всіх видів нових іншомовних джерел на підставі адекватного відтворення їх предметно-сміслового контексту; всебічно розвиненим та компетентним сервісодавцем, здатним зайняти гуманістичну позицію стосовно клієнтів – представників різних культур; мовним консультантом, котрий добре знається не тільки на іноземній і рідній мові, але й на всіх сторонах буття, культури, політики і свідомості народів, що розмовляють цими мовами. Отже, становлення компетентності перекладача є динамічним процесом, оскільки фахівець сфери міжкультурної комунікації ніколи не зупиняється на досягнутому, а постійно самовдосконалюється та опановує нові знання, уміння та навички, аби залишатись професіоналом своєї справи [7].

Проте, зараз немає єдиної дидактичної системи, яка б упродовж навчання у вишах, сприяла формуванню та розвитку у майбутніх перекладачів такої професійної компетентності, яка б охоплювала всі сфери та обов'язки роботи фахівця у сфері перекладу. Проблема, на нашу думку, полягає у тому, що немає узгодженості серед педагогів, щодо базових компетенцій перекладача як складно-структурованих феноменів, недостатньо розроблена теоретична та методологічна бази організації навчання майбутніх перекладачів на компетентнісній основі. Тому для вирішення зазначених проблем доцільно звернутись до компетентнісного підходу у навчанні майбутніх перекладачів, який є не лише актуальним за сучасних умов, але й може успішно використовуватись як методологічна основа для вирішення педагогічних та дидактичних проблем, пов'язаних з підготовкою спеціалістів у сфері перекладу. Ми



також погоджуємось з тим, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатність випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно- і комунікаційно-насиченого простору [6, с. 41]. Учасники навчального процесу повинні чітко уявляти структуру професійної компетентності та основні її елементи, які необхідні особистості для набуття високого професійного рівня.

Розглядаючи проблему визначення професійної компетентності перекладача, ми зустріли цілу низку підходів до трактування цієї необхідної характеристики фахівця у сфері перекладу. Наприклад, дослідник цієї проблеми В. Маслов під професійною, посадово-функціональною компетентністю розуміє теоретичну, технологічну (практичну), а також моральну і психологічну готовність особистості виконувати функції, що входять до її обов'язків і прав відповідно до повноважень певної професійно-фахової спрямованості тобто до визначеної і визнаної у конкретному суспільстві компетенції [7]. З другого боку, найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності С. Гончаренка як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [6, с. 49]. Ми також підтримуємо думку, що змістовна складова компетентності повинна містити науково-обґрунтовану, систематизовану та структуровану сукупність теоретичних положень (знань) та відповідних видів, форм, методів діяльності (умінь), що повинні забезпечити ефективну роботу конкретного працівника. Зміст компетентності повинен визначатись на основі аналізу нормативно-правової, регламентуючої, сертифікуючої, посадово-інструктивної документації, а також професіограм, якщо вони існують для певних категорій фахівців. Дуже важливим для визначення стандартів змісту компетентності є цілеспрямоване вивчення різними методами (спостереження, інтерв'ю, тестування тощо) безпосередньої діяльності особистості в конкретних типових та формалізованих умовах. Отримана інформація повинна бути проаналізована досвідченими фахівцями (експертами) з метою визначення змісту і обсягу теоретичної, нормативно-правової, фахової основи (певних знань), а також відповідних форм, методів, конкретних умінь, необхідних для здійснення професійно-фахових обов'язків [7].

Основні освітньо-кваліфікаційні вимоги до випускників із вищою освітою за професійним спрямуванням 0203 – «Гуманітарні науки», спеціальність 7.02030304 – «Переклад» виписані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Серед переліку основних вимог – «володіти усіма комунікативними компетенціями іноземними мовами». Змістовну сутність комунікативних компетенцій становлять лінгвістичний, соціокультурний і прагматичний компоненти. Відповідно, зміст лінгвістичного компонента становлять: знання фонологічних, лексичних, граматичних явищ і закономірностей досліджуваної мови як системи, включаючи когнітивну організацію і способи збереження знань про мовні явища у свідомості майбутнього перекладача; знання літературної норми мови; знання й уміння, пов'язані із застосуванням ним у комунікативній і професійній діяльності різних видів дискурсу; вміння здійснювати лінгвістичний аналіз художнього, наукового, науково-популярного, газетно-публіцистичного й офіційно-ділового текстів. Що стосується соціокультурного



компонента комунікативних компетенцій перекладача, його наявність передбачає знання національно-культурної специфіки вербальної і невербальної поведінки та вміння застосовувати ці знання в процесі комунікативної діяльності. Прагматичний компонент передбачає застосування перекладачем у його комунікативній і професійній діяльності знань і вмінь, пов'язаних із виявленням прагматичних параметрів висловлювання, з мовною організацією функціонально-стильових різновидів тексту [10, с. 47]. Ми дотримуємось думки, що усі вищевказані комунікативні компетенції майбутнього професіонала повинні бути конкретизовані в якісних вимогах, висунутих до комунікативних умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, а також специфічному різновиді професійної компетенції перекладача – перекладі. З цього випливає, що наявність розвинених і добре сформованих усіх видів професійних компетенцій становить професійну компетентність майбутнього перекладача.

Звертаючись до досліджень компетентності, знаходимо, що професійну компетентність сучасного спеціаліста (як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних і практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог і стандартів Ради Європи [3, с. 202]) доцільно розглядати у єдності трьох її компонентів: мотиваційно-ціннісного, предметно-практичного та саморегулятивно-вольового, які є водночас і аспектами особистості, а формувати професійну компетентність доцільно, орієнтуючись на сучасні дослідження в галузях синергетики, акмеології, теорії творчості, що передбачають використання принципу «талант – це синтез талантів», який виявляє механізм різнобічного розвитку особистості [13, с. 123]. На наш погляд, вимога володіти комунікативними компетенціями в усіх видах мовленнєвої діяльності не завжди є адекватною змісту діяльності перекладача, особливо, коли мова йде про його вузьку спеціалізацію, хоча володіння способами здійснення комунікації іноземною мовою закономірно є наслідком оволодіння методами та способами лінгвістичної діяльності.

Отже, відповідно до вищевикладеного, компонентний склад професійної компетентності майбутніх перекладачів буде визначатись наступним чином. Перш за все – це лінгвістична компетенція, яка представляє собою знання, уміння і навички у сфері вербальних і невербальних засобів, необхідних для розуміння чужих і створення власних моделей мовної поведінки, що відповідає сфері професійного спілкування. Лінгвістична компетенція представлена нами в єдності дискурсивного й технічного компонентів. Дискурсивний компонент включає всі аспекти володіння іноземною мовою. Технічна складова являє собою сукупність знань, умінь, навичок, особистісних характеристик і уявлень перекладача про суть перекладу. Однак володіння тільки лінгвістичною компетенцією – це лише одна з умов успішної діяльності перекладача. Мова відображає національне бачення навколишнього світу, її своєрідність пов'язана з географічним положенням країни, історією, релігією, традиціями і звичаями. Тому важливу роль у структурі професійної компетентності перекладача відіграє наступна її складова – соціокультурна компетентність. У структуру соціокультурної компетенції ми включаємо країнознавчий компонент і загальнокультурний компонент.

Проте, здійснюючи професійну комунікацію, перекладач змушений долати не лише лінгвістичні і соціокультурні труднощі, але й психологічні, наявність яких



може стати на заваді його творчій активності. Так, про чисельні психологічні складнощі в процесі перекладу, що перешкоджають виконанню перекладацьких функцій, пишуть В. Комісаров, Г. Мірам, М. Цвілінг, А. Чужакін та ін. М. Цвілінг справедливо відзначає, що перекладач часто працює в умовах недостатньої поінформованості, дефіциту вихідної інформації і браком часу. Також він повинен справлятися із численними бар'єрами різного характеру. В нього повинна виробитись конструктивна реакція на невдачі, уміння аналізувати свої і чужі помилки. Щоб уникати негативних наслідків, перекладачеві потрібно творчо підходити до своєї справи [12, с.133]. Таким чином, з огляду на те, що перекладач вступає у психологічну взаємодію із двома і більше людьми, виробляючи єдину стратегію сприйняття та розуміння іншої людини, що впливає на результат діяльності, у структурі професійної компетентності перекладача ми виділяємо третю складову – психологічну компетенцію, під якою, слідом за Ю. Жуковим, Л. Петровською, М. Цвілінгом, розуміємо як сукупність знань, умінь та характерних рис необхідних для ефективної комунікативної дії в певному колі професійних ситуацій [2, с. 7]. Четвертим елементом у структурі професійної компетентності перекладача є інформаційно-технологічна компетенція, яка представлена аналітичним і комп'ютерним компонентами та характеризується особистісним гуманістичним підходом до процесів інформатизації суспільства. Ця компетенція передбачає внутрішнє оперування інтелектуальними та технологічними вміннями інформаційної взаємодії, та проявляється в освоєнні інформаційного простору суспільства з використанням новітніх інформаційних технологій.

Проте, Л. Латишев, як один з авторитетних дослідників феномену професійної компетенції перекладача, вважає, що з огляду на те, що професійна перекладацька комунікація містить у собі в однаковій мірі мовну, культурну, особистісну, психологічну взаємодію, то у загальному вигляді професійна компетентність перекладача характеризується як певна кількість знань, умінь, навичок, якостей та інших особистісних характеристик, необхідних перекладачеві для успішного виконання своєї професійної діяльності. З іншого боку, як відзначає Р. Міньяр-Белоручев, «компетентність перекладача, насамперед, визначає знання двох мов і вільне володіння ними» [9, с. 11]. Науковець включає в професійну компетентність перекладача володіння мовленнєвою, мовною компетентністю, а також володіння навичками перекладу, ораторської мови і літературним талантом. З іншого боку, сучасна російська дослідниця М. Медетова вважає, що перекладацька компетентність складається з наступних компетенцій: професійна компетенція, інтелектуальна компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, семантична компетенція, інтерпретативна компетенція, текстова компетенція, міжкультурна компетенція [8, с. 24]. Отже, майбутній перекладач повинен усвідомлювати, що метою його навчання повинно бути формування та розвиток професійно важливих компетенцій, які дозволяють реалізувати перекладацькі функції та на основі них досягти високого рівня професійної компетентності [10, с. 48].

Зазначений вище перелік компетенцій професійної компетентності перекладача, на нашу думку є неповним, оскільки він не містить перекладацької компетенції, яка є ключовою для перекладача. Слід відмітити, що ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної,



правової тощо) [6, с. 34; 11]. Так як перекладацька компетенція є основною компетенцією для перекладача, то дослідженню цього структурного компонента професійної компетенції фахівця у сфері перекладу приділяється велика увага. Ціла низка вчених (І. Аллексеєва, В. Комісаров, Р. Мін'яр-Белоручев, Д. Гуадек, М. Кей, С. Кемпбел та інші) розглядали питання формування професійної (перекладацької) компетенції перекладача. Так, В. Комісаров виділяє такі види перекладацької компетенції: мовна компетенція перекладача, що включає всі аспекти володіння мовою, характерні для будь-якого носія мови; текстоутворююча компетенція, що передбачає вміння створювати тексти різного типу у відповідності до прийнятих у даному мовному колективі правил та стереотипів; комунікативна компетенція, що включає вміння перекладача проектувати на висловлювання у тексті оригіналу інференційні можливості рецепторів перекладу; технічна компетенція, а саме сукупність специфічних знань, умінь та навичок, що дозволяють здійснювати перекладацьку діяльність; особистісний компонент професійної компетенції перекладача, що передбачає як особливу психологічну організацію особистості перекладача та його морально-етичні характеристики, так і рівень його загальної освіченості та культури [4, с. 181]. Інша сучасна російська дослідниця О. Філонова виділяє дещо відмінні компоненти перекладацької компетенції. Передусім, це лінгвістична компетенція – особливе володіння двома мовами, сукупність знань, умінь та навичок в області вербальних та невербальних засобів, необхідних для породження чужих та власних програм мовленнєвої поведінки. У цілому, лінгвістична компетенція відображає здатність людини використовувати іноземну та рідну мови як засіб професійної комунікації. Операційна компетенція, тобто володіння технологією перекладу, є важливим компонентом перекладацької компетенції. Вона передбачає наявність не лише теоретичних знань у галузі перекладознавства, але й володіння трансформаціями та прийомами перекладу, вміння обирати та вірно їх застосовувати для подолання перекладацьких труднощів, пов'язаних з лексичними, граматичними та стилістичними розбіжностями текстів мов оригіналу та мови перекладу. Соціокультурна компетенція – уміння інтерпретувати зміст висловлювань з урахуванням культурних особливостей комунікантів, вміння аналізувати комунікативні ситуації замовника та одержувача в рамках, що відповідають культурам [10, с. 46]. Цікавою є думка практикуючих перекладачів, стосовно структурних компонентів перекладацької компетенції. Так, наприклад, перекладач К. Шефнер визначає перекладацьку компетенцію як складне поняття, що включає в себе знання (інформованість) та усвідомлене розуміння всіх необхідних факторів для створення перекладеного тексту, який адекватно відображає визначені прагматичні функції для реципієнтів [14, с. 64].

Таким чином, беручи до уваги викладене вище, у майбутніх спеціалістів-перекладачів необхідно формувати перекладацьку компетенцію, яка включає в себе знання, уміння та навички, що дозволяють перекладачу успішно вирішувати свої професійні завдання. Проте, слід відмітити, що згідно з Л. Латишевим, перекладацька компетенція може підрозділятися на базову частину та прагматичну частину. Базова частина включає в себе ті елементи перекладацької компетенції, які завжди задіяні в професійному перекладі і всіх його проявах. Формування базової складової перекладацької компетенції в основному зводиться до повідомлення тим, хто навчається, знань теоретико-прикладного характеру про переклад та формування на



їх основі (у ході виконання практичних завдань) умінь, необхідних при виконанні перекладу у всіх його іпостасях: у письмовому та усному перекладі, перекладі художнього, газетного та науково-технічного текстів, ділових паперів та ін. А що стосується прагматичної частини, то вона містить знання, уміння, навички, необхідні перекладачу-професіоналу в тих чи інших видах перекладу (письмовому та усному, абзацно-фразовому чи синхронному), під час перекладу текстів різноманітних тематик та жанрів. Прагматична компетенція неодноразово приваблювала до себе увагу педагогів, лінгвістів та психологів, які ставили дуже різні завдання при аналізі лінгвістичного матеріалу, такі як визначення універсального значення тієї чи іншої форми вираження мовленнєвого акту, опис взаємодії засобів при формуванні якогось визначеного мовленнєвого акту і конструкцій, що його вражають, а також учених, які працювали над питаннями дієвості мовних засобів і тих, хто розглядав особливості їх утворення в людській діяльності. Дослідник проблеми формування прагматичної компетенції як складової перекладацької компетенції студента-перекладача Р. Дорохов, відзначає, що прагматична компетенція майбутнього спеціаліста-перекладача – це багатоаспектне комплексне явище, що базується на реалізації в процесі педагогічного спілкування наступних його складових: комунікативного наміру, емоційно-оціночного ставлення до того, хто говорить, ситуативної відносності та професійної орієнтованості висловлювання у визначеному комунікативному контексті. Він також зазначає, що у роботі перекладача прагматична компетенція являє головний засіб професійного спілкування [1, с. 117]. Таким чином, ми вважаємо, що як базова, так і прагматична частини перекладацької компетенції є важливими її складовими.

Сьогодні диктує свої вимоги до всіх видів професій і відповідно до рівня розвитку суспільства формує попит на ту чи іншу професію. Сучасний перекладач – це фахівець у галузі міжкультурної комунікації, що забезпечує інформаційну діяльність суспільства. У таких умовах виникає потреба у володінні перекладачем такої компетенції, як проектна. Проектна компетенція перекладача – це основоположний компонент його професійної компетентності, який полягає у сукупності сформованих ключових (соціально та професійно важливих якостей особистості, які проявляються у будь-яких життєвих ситуаціях: якості, загальні для перекладачів; особистісні якості; компенсаторні якості; аналітичні якості), базових (професійних мовних знаннях в галузі: граматики, лексики іноземної мови) та спеціальних (перекладацьких знань та умінь у галузі: теорії перекладу, практичного курсу перекладу, рішення професійно-орієнтованих завдань) компетенціях, що визначають ступінь (низька, середня, висока) готовність та здатності перекладача до ефективного проектування (прогнозування, збору інформації, аналізу, планування, моделювання) та здійсненню своєї професійної діяльності у галузі перекладу [5, с. 11]. Отже, проектна компетенція, як новоутворений елемент професійної компетентності перекладача, продиктований сучасними реаліями життя, на нашу думку, є фахово-важливою та актуальною для затребуваного на ринку праці фахівця у сфері перекладу.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, беручи до уваги все зазначене вище, можна зробити висновок, що професійна компетентність перекладача є полікомпонентною структурою, що складається з цілого ряду компетенцій, фахово-важливих для перекладача, а саме: лінгвістичної, соціокультурної, інформаційно-технологічної, операційної, психологічної,



інтелектуальної, прагматичної, текстоутворюючої, семантичної, проектної та ключової компетенції – перекладацької. Таким чином, освітні програми вишів, де сьогодні навчають майбутніх фахівців у сфері перекладу, повинні бути спрямовані на формування та розвиток професійної перекладацької компетентності у суб'єктів навчання шляхом розвитку сукупності професійно значущих компетенцій, визначених особливостями професії, вимогами часу та суспільства. Окрім того, не зважаючи на широке коло компетенцій, необхідних для формування професійної перекладацької компетентності, майбутній перекладач, ще під час навчання у вишу повинен обов'язково працювати над собою, самовдосконалюватись та саморозвиватися, підтримувати себе у постійному інтелектуальному тонусі, адже становлення перекладацької компетентності є динамічним процесом.

Перспективи подальших розвідок. Подальшими шляхами наших наукових пошуків ми вбачаємо визначення психолого-педагогічних умов формування професійної перекладацької компетенції у процесі навчання у вищому навчальному закладі, створення моделі професійно-важливих якостей та характеристик письмового перекладача.

Література

1. Дорохов Р. С. Формирование прагматической компетенции студента-переводчика : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Руслан Сергеевич Дорохов. – Курск, 2010. С. 117.
2. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособ. / Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяльников П. В. – М., 1991. – С. 7.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під наук. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 202.
4. Ильченко В. В. Информационно-технологическая компетенция как компонент профессиональной подготовки переводчика / В. В. Ильченко, Е. В. Карпенко // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна №897. – Харків, 2010. – С. 181–185.
5. Комендаровская Ю. Г. Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки : автореферат на соиск. науч. степени канд. педагог. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. Г. Комендаровская. – Братск, 2010. – С. 11.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : [кол. моногр.] / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34–49.
7. Маслов В. Концептуальні засади розробки орієнтовних стандартів змісту компетентності фахівців [Електронний ресурс] / В. Маслов // Електронне наукове фахове видання «Освітологічний дискурс». – 2011. – № 2 (4). – Режим доступу : <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11mvizkf.pdf>.
8. Медетова М. Е. Формирование межкультурной компетенции будущего переводчика / М. Е. Медетова // тезисы Международной научно-практической конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике: миф или реальность? Опыт создания общего образовательного пространства стран СНГ», (Москва, 14-16 ноября, 2007 г.). – М., 2007. – С. 23–24.
9. Миньян-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньян-Белоручев. – М. : Готика, 2000. – С. 11.



10. Филонова Е. А. Психологические условия формирования лингвистического мышления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Возрастная и педагогическая психология / Филонова Елена Александровна. – М., 2002. – С. 46–48.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

12. Цвиллинг М. Я. Требования к личности устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки / М. Я. Цвиллинг // Перевод и лингвистика текста : сб. ст. – М., 1994. – С. 128–135.

13. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Вікова і педагогічна психологія / Цимбал Світлана Володимирівна. – Хмельницький, 2006. – С. 123.

14. Schaeffner K. Developing Competence in LSP-Translation / K. Schaeffner // LICTRA 2001/ VII. Internationale Fachtagung zu Grundfragen der Translatologie. Translationkompetenz. – Leipzig, 2001- S. 64.

К. Н. БОРСУК, канд. психол. наук, доцент
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Институтская 11, г. Хмельницький, 29016, Украина
katrusyk@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА

***Аннотация.** Рассмотрена проблема определения профессиональной компетентности переводчика и ряда компетенций, входящих в ее состав. Обращено внимание на то, что профессиональная компетентность переводчика должна включать в себя такие компетенции, которые отвечают требованиям современного общества и рынка труда. Отмечено, что обучение переводчиков должно осуществляться с применением компетентностного подхода. В ходе исследования целого ряда компетенций переводчика предложено интегрированное определение профессиональной компетентности переводчика.*

Ключевые слова: переводчик, профессиональная компетентность, компетенция, компетентностный подход, интегрированное определение.

К. М. BORSUK, PhD (psychological sciences), associate professor
Khmelnyskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutaska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
katrusyk@gmail.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO A MODERN TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE DEFINITION

***Abstract.** The article deals with the problem of the professional translator's competence definition and a range of competencies it includes. Attention has been drawn to*



the fact that the professional competence of a translator must be composed of the competencies that meet the requirements of modern society and labour market. It has been determined that the training of translators should be carried out with the use of competence approach. In the course of researching a range of competencies the integrated definition of the professional competence has been proposed. The comparative analysis of approaches to the definition of a translator's professional competence has been done. It has been noted that the competence approach aimed at mastering the complex of competencies important for future professional activity should be applied in the process of translators' training. It has been defined that the content of the translator's professional competence should be determined on the basis of legal, regulatory, certifying, position description documents and profesiograms. It has been found out that the professional competence of a translator as a multicomponental structure includes such competencies as: linguistic, sociocultural, information technology, operational, psychological, intellectual, pragmatic, text forming, semantic, projective and the key one – translation competency. It has been stressed that defining psychological and pedagogical conditions for forming professional translator's competency in the process of studying at a higher educational establishment and working out a model of professionally important qualities and characteristics of a translator is one of the most urgent trends in the research.

Keywords: translator, professional competence, competency, competence approach, integrated definition.

Bibliography

1. Dorohov R. S. Formation of the pragmatic competence of the interpreter student : dis. ... kand. pedagog. nauk : 13.00.08 Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija / Ruslan Sergeevich Dorohov. – Kursk, 2010. P. 117.
2. Zhukov Ju. M. Diagnosis and development of competence in communication: prakt. posob. / Zhukov Ju. M., Petrovskaja L. A., Rastjannikov P. V. – M., 1991. – P. 7.
3. Common Guidelines for language education: learning, teaching, assessment / pid nauk. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2003. – C. 202.
4. Ilchenko V. V. Information and technological competence as a component of a translator's training / V. V. Ilchenko, E. V. Karpenko // Visnik KhNU im. V. N. Karazina №897. – Kharkov, 2010. – P. 181–185.
5. Komendrovskaja Ju. G. Formation of the designing competence of a translator-interpreter in the process of training : avtoreferat na soisk. nauch. stepeni kand. pedagog. nauk : spec. 13.00.08 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / Ju. G. Komendarovskaja. – Bratsk, 2010. – P. 11.
6. Competence approach in modern education: international experience and prospects for Ukrainian: Center for Educational Policy : [kol. monohr.] / [Bibik N. M., Vashchenko L. S., Lokshyna O. I. ta in.]; pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – P. 34–49.
7. Maslov V. Conceptual foundations of designing the indicative content standards of specialists' competencies [Electronic resource] / V. Maslov // Elektronne naukovie fakhove vydannia «Osvitlohichniy dyskurs». – 2011. – № 2 (4). – Mode of access: <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11mvizkf.pdf>.
8. Medetova M. E Formation of the future translator's intercultural competence / M. E. Medetova // tezisy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konf. «Nanotehnologii v



lingvistike i lingvodidaktike: mif ili real'nost'? Opyt sozdanija obshhego obrazovatel'nogo prostranstva stran SNG», (Moskva, 14-16 nojabrja, 2007 g.). – M., 2007. – P. 23–24.

9. Minyan-Beloruhev R. K. How to become a translator? / R. K. Minyan-Beloruhev. – M. : Gotika, 2000. – P. 11.

10. Filonova E. A. Psychological conditions of forming linguistic thinking : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija / Filonova Elena Aleksandrovna. – M., 2002. – P. 46–48.

11. Hutorskoj A. V. Key competencies as a component of student-centered educational paradigm / A. V. Hutorskoj // Nar. obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58–64.

12. Cviling M. Ja. Requirements for interpreter's personality and problems of professional training / M. Ja. Cviling // Perevod i lingvistika teksta : sb. st. – M., 1994. – P. 128–135.

13. Tsymbal S. V. Psychological peculiarities of specialists' professional competence forming by means of a foreign language : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Vikova i pedahohichna psykholohiia / Tsymbal Svitlana Volodymyrivna. – Khmelnytskyi, 2006. – P. 123.

14. Schaeffner K. Developing Competence in LSP-Translation / K. Schaeffner // LICTRA 2001/ VII. Internationale Fachtagung zu Grundfragen der Translatologie. Translationkompetenz. – Leipzig, 2001- P. 64.



УДК: 377/378 - 058.17(8)

О. А. ЖИЖКО, канд. пед. наук, докторант
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
eanatoli@yahoo.com

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ У МЕКСИЦІ Й ВЕНЕСУЕЛІ

***Анотація.** Розглянуто компетентнісний підхід у теорії й практиці підготовки фахівців для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі. Виявлено, що використання компетентнісного підходу за допомогою організаційно-діяльнісних особистісно-орієнтованих, переважно інтерактивних методів навчання в професійній освіті фахівців для роботи з дорослими сприяє більш раціональному підходу слухачів до своєї професійної діяльності; розвитку їх особистісних якостей, професійних прагнень, індивідуальних здібностей, формуванню і вдосконаленню їх професійної майстерності.*

Ключові слова: компетентнісний підхід, організаційно-методичне забезпечення навчання, професійна освіта андрагогів, система освіти Мексики і Венесуели.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку професійної освіти до формування її змісту використовується новий концептуальний орієнтир – компетентнісний підхід. Традиційно метою професійної освіти визначався набір знань, умінь, навичок, якими повинний володіти фахівець. Сьогодні такий підхід виявився недостатнім. Суспільству потрібні працівники, готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві й професійні проблеми, що постають перед ними. Це багато в чому залежить не від отриманих знань, умінь та навичок, а від додаткових якостей, для позначення яких і вживаються поняття «компетенції» і «компетентності», більш відповідні розумінню сучасної мети освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми компетентнісного підходу у теорії й практиці підготовки фахівців для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі вивчали Ф. Адам, Х. Алонсо, А. Альварес, А. Алькала, Г. Арройо, А. Баттро, А. Галісія, С. Діас-Діас, Г. Ернандес, М. Ібаррола, Е. Ітурральде, С. Камперо, А. Каналес, П. Касау, М. Кастро-Перейра, П. Латапі-Сарре, Ф. Лопес-Пальма, Р. Лудохоський, А. Маркес, Р. Піньєро, М. Родрігес-Конде, М. Руїс, Д. Тірадо-Бенеді, М. Торрес-Пердомо, Х. Трійя-Бернет, І. Фермін-Гонсалес, П. Фрейре та інші.

Формулювання мети статті. Мета нашого дослідження – проаналізувати використання компетентнісного підходу у теорії й практиці підготовки фахівців для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з категорій організаційно-методичного забезпечення професійної освіти фахівців для роботи з дорослими є формування професійних знань, умінь, навичок. В основу професійного навчання у Мексиці й Венесуелі покладено виконання практичних завдань, а також оволодіння теоретичними знаннями з майбутнього фаху і культурно-освітнім розвитком. Для позначення професійних знань, умінь, навичок у сучасній практиці професійної



підготовки у Мексиці й Венесуелі використовується термін «професійна компетенція», який означає здатність працівника виконувати роботу відповідно до вимог робочого місця, тобто виконувати завдання й слідувати стандартам, прийнятим на підприємстві, в організації чи галузі.

Існують професійні компетенції, а також компетенції, володіння якими необхідні кожному працівникові, який живе в інформаційному суспільстві, що стрімко розвивається. Прикладами цього є управлінські компетенції; організаційні навички; комунікативні навички; вміння проводити презентацію; вміння, необхідні для управління проектами; вміння працювати в команді; надійність; відповідальність; вміння просувати справу і впливати на людей. До професійних компетенцій фахівців можна віднести такі: вміння сумлінно й якісно працювати; знання, вміння та навички з професійної галузі; комунікативні вміння і навички, здатність вести бесіду, спілкуватись [2, с. 63].

Таким чином, однією із принципових ознак навчальних програм професійної освіти Мексики і Венесуели є поєднання в процесі навчання інформаційних, виховних та професійних аспектів, які сприяють розвитку компетенцій, а не абстрактних знань, не пов'язаних з практикою. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних ситуаціях. Професійною підготовкою на основі компетентнісного підходу дозволяє формувати компетентність фахівця, розвивати в ньому спеціальні знання, вміння та навички, що сприяють більш раціональному підходу до своєї професійної діяльності; особистісні якості та професійні прагнення задля розвитку його індивідуальних здібностей, формування і вдосконалення професійної майстерності [4, с. 112].

Проектування змісту і методів професійної освіти у Мексиці й Венесуелі за компетентнісно орієнтованою парадигмою є теоретико-практичною процедурою, що підкоряється своїм правилам. Специфічний арсенал андрагогічних методів у професійному навчанні становить різноманіття організаційно-діяльнісних технологій, орієнтованих на вирішення проблем. Вибір і використання тих чи інших методів навчання залежить від поставленої мети, способу (виду), змісту та умов навчання.

На базі проведеного нами аналізу можна стверджувати, що модель професійної андрагогічної освіти Мексики і Венесуели є особистісно-орієнтованою, у якій методи розглядаються як способи спільної діяльності, комунікація (розуміння іншого), рефлексія (усвідомлення себе), мислення (виробництво власних думок). Особистісно-орієнтовані андрагогічні технології навчання спрямовані на те, щоб залучити дорослого до планування, реалізації та оцінювання власного навчання. Таким чином, дорослий знаходиться в умовах рівноправності не тільки зі своїми одногрупниками, а й також з викладачем, що його мотивує й надає більшої відповідальності за своє навчання [1, с. 91].

Проектування змісту професійного навчання андрагогів у Мексиці й Венесуелі невідривно пов'язане з «передбаченням» методу. Враховуючи специфіку дорослих, в організації професійного навчання використовуються такі прийоми:

- мобільність організаторів курсів для забезпечення варіативності навчання; експериментування з методами;
- інтеграція загальнокультурної спрямованості професійного навчання;
- використання тренінгів, практичних занять, ділових ігор, вирішення ситуативних завдань;



- обов'язкове включення лектором в кожне заняття елементів новизни інформації;
- перевага режиму діалогу, що залучає педагога і учня на рівних у процес придбання знань, коли аудиторія реагує, сперечається, радіє, тобто зацікавлена;
- використання при монологічному навчанні та пасивному стані аудиторії книг та підручників [1, с. 89].

В основі сучасної професійної освіти Мексики і Венесуели лежать інтерактивні методи навчання, які дозволяють досягти більш позитивних результатів за рахунок того, що учні відкриті для навчання і активно включаються у взаємини і співпрацю з іншими учасниками освітнього процесу; у них сформовані достатні комунікативні вміння для забезпечення можливості позитивної міжсуб'єктної взаємодії; вони отримують можливість для аналізу своєї діяльності та реалізації власного потенціалу; можуть практично підготуватися до того, з чим їм належить зіштовхнутися найближчим часом в житті і професійній діяльності; можуть бути самими собою, не боятися висловлювати себе, припускати помилок за умови, що вони не піддаються за це осуду і не отримують негативної оцінки.

Інтерактивний режим навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, він заснований на діалозі, кооперації та співпраці всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання є способом пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності учнів: всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва для розв'язання навчальних проблем.

При інтерактивному навчанні наголос із структури предмету, що вивчається, переноситься на сам навчальний процес. За таких умов навчальна функція викладача та навчального закладу як соціального інституту формування особистості значно знижується. Навчання з використанням інтерактивного методу не сприймається як взаємозв'язана та збалансована система. Визнання творчої природи особистості кожного учня, присутність у ньому внутрішньої активності веде до відмовлення від засвоєння певної кількості знань як головної мети навчального процесу [1, с. 89].

Основною метою інтерактивного навчання є розвиток особистості слухача. Засобом розвитку особистості, що розкриває її внутрішні здібності, є самостійна пізнавальна та розумова діяльність. Таким чином, завдання викладача – забезпечити на занятті саме таку діяльність. Новітні інтерактивні технології сприяють виконанню цього завдання. При інтерактивному навчанні учень сам відкриває шлях до пізнання. Засвоєння знань є результатом його діяльності. Наприклад, робота в групах, що пов'язана з самостійним дослідженням будь-якої проблеми. Отже, інтерактивні технології навчання – це така організація навчального процесу, при якій слухач бере участь у колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх учасників процесу навчальному пізнанні.

Інтерактивне навчання реалізується в умовах постійної активної взаємодії всіх учнів. Слухач та викладач є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивна модель передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем. Неможливе домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї. Це вчить гуманному, демократичному підходу до навчання [1, с. 92].



Методи інтерактивного навчання поділяються на дві групи:

- імітаційні (аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, навчальні ігри, ігрове проектування, імітаційні вправи, інсценування, тренінг);
- неімітаційні (проблемні лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії, дебати, мозкова атака, круглий стіл, тренінг, виробнича практика, науково-практична конференція, майстерні, що є формами організації навчання, які дають можливість висловлювання свого погляду, обміну інформацією, досвідом) [5, с. 211].

Формою організації діяльності учнів на занятті є кооперативний спосіб навчання (тобто навчання у малих групах), при якому реалізується спільна діяльність для досягнення спільної мети, а також задовольняються такі потреби особистості: потреба росту та потреба почувати себе захищеним, приєднавшись до групи людей. Таким чином, у слухачів з'являється впевненість у собі, вони пишуться навчальними успіхами один одного. Кооперативне навчання може здійснюватися як в групах (з 3-х до 5-ти персон), так і в парах.

Існує безліч інтерактивних технологій навчання. Кожен викладач розробляє власні форми роботи на заняттях. Розглянемо надалі на прикладі навчальних програм для волонтерів, які працюватимуть з дорослими маргіналами Національного інституту освіти дорослих Мексики, практику впровадження неформальної професійної підготовки інструкторів для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі.

Національний інститут освіти дорослих Мексики через Модель освіти для життя і праці (МЕВІТ) пропонує різноманітні курси для волонтерів, які працюватимуть з дорослими. У програмі курсів МЕВІТу зазначається, що спеціалізована підготовка інструкторів є важливою умовою для підвищення якості освіти дорослих представників найменш захищених верств населення, тому вважається необхідним проведення перманентного навчання для підвищення кваліфікації викладачів та розвитку в них професійних компетенцій.

Програма курсів МЕВІТу розроблена таким чином, щоб надати можливість брати у ній участь як волонтерам, які не мають ніякої професійно-андрагогічної освіти, так і викладачам, які бажають поширити й оновити свої професійні знання. Проаналізуємо надалі зміст та умови впровадження курсу «Інструктор з навчання для праці (Подорож у предмети з праці)» (тобто курсу для викладача неформальної професійно-технічної освіти).

Курс включає у себе 4 розділи («Подорож у курс для інструктора з навчання для праці», «Подорож з молоддю та дорослими, які шукають роботу та які її мають і хочуть зберегти», «Подорож з молоддю та дорослими, які працюють вдома або мають малий бізнес», «Як дізнатися, що мої учні зрозуміли матеріал мого курсу?»), кожен з яких складається з 2-6 тематичних блоків, що містять 3-4 підтеми (наприклад, «Для кого я буду викладати», «Перша зупинка: дорослі, які шукають роботу», «Друга зупинка: мій малий бізнес», «Третя зупинка: сільськогосподарське виробництво і збереження навколишнього середовища», «Четверта зупинка: як досягти добробуту моєї сім'ї?» тощо). Кожний тематичний блок завершується додатковим матеріалом для самостійного вивчення «Якщо хочеш знати більше», а також контрольними завданнями «Перевір себе сам». Технологія проекту розпочинається з перевірки базових знань слухачів: вони повинні прочитати вступний текст та відповісти на певні запитання [3, с. 82].



Наступним завданням проекту є з'ясування таких питань: Що таке праця?, Які проблеми працевлаштування існують у сучасному суспільстві?, Як можна вирішити ці проблеми?, Якими ресурсами володіють безробітні бідні селяни або маргінали міст для самозабезпечення усім необхідним себе і свої сім'ї?, Які конкретні дії можуть вони вжити для покращення свого життя? Для обговорення цих питань студенти працюють у малих групах, а потім проводять загальну дискусію.

Далі слухачі знайомляться із списком компетенцій, які вони допомагатимуть розвивати у своїх учнів. Після цього починається головний етап проекту: планування, розробка і презентація фінальної роботи. Викладач пропонує на вибір такі теми: «Підготовка та план дій для втілення мого власного бізнесу», «План для кращого функціонування мого бізнесу», «Проект покращення сільськогосподарського виробництва», «Баланс сільськогосподарського циклу» тощо [3, с. 84].

Кінцевим моментом проекту є його презентація і оцінка. В системі підготовки інструкторів-андрагогів Мексики і Венесуели існують такі види контролю знань: самостійна оцінка, спільна оцінка, колективна оцінка, індивідуальна оцінка. Самостійна оцінка є результатом самоконтролю слухача, коли він після виконання певних завдань підручника може перевірити свої знання за допомогою «ключів» до завдань. Спільна оцінка знань проводиться викладачем разом із студентом, таким чином, учень у процесі перевірки виконаного завдання відразу концентрує свою увагу на «недоліках» роботи. Колективна оцінка проводиться усією групою: студенти обговорюють, які знання, уміння, навички вони отримали під час виконання певного завдання та у чому полягає їх практичне застосування. Індивідуальна оцінка реалізується викладачем, коли він перевіряє правильність виконання завдання кожним учнем, а потім оголошує список з винесеними балами.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, проведений нами аналіз використання компетентнісного підходу у теорії і практиці підготовки фахівців для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі дає підстави стверджувати, що використання компетентнісного підходу за допомогою організаційно-діяльнісних особистісно-орієнтованих, переважно інтерактивних методів навчання в професійній освіті фахівців для роботи з дорослими сприяє більш раціональному підходу слухачів до своєї професійної діяльності; розвитку їх особистісних якостей, професійних прагнень, індивідуальних здібностей, формуванню і вдосконаленню їх професійної майстерності. Інтерактивні технології навчання є однією з ефективних форм організації професійної освіти. Зосередження уваги на інтерактивних технологіях навчання зумовлене акцентуванням співробітництва між учнями і викладачами в процесі реалізації курсів з професійної підготовки, що ґрунтується на гуманістично-антропологічних принципах освіти.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що у контексті наукового пошуку щодо теорії і практики підготовки фахівців для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі перспективами подальших розвідок можуть бути розгляд умов впровадження програм з професійної підготовки андрагогів, аналіз цих програм тощо.

Література

1. Alcalá A. Andragogía. Libro Guía de Estudio. Postgrado U.N.A. / A. Alcalá. – Venezuela, Caracas, 1999. – P. 89–92.



2. Hernández G. E. Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México / G. E. Hernández. – México : CREFAL, 2008. – P. 63.
3. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. El Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). – México : INEA, 2006. – P. 82–84.
4. Pieck E. La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación / E. Pieck. – México : Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación, 2004. – P. 112.
5. Torres Perdomo M. La Praxis Andragógica / Perdomo M. Torres, González I. Fermín, R. M. Piñero, G. C. Arroyo. –Venezuela, Mérida, 1994. – P. 211.

Е. А. ЖИЖКО, канд. пед. наук, докторант
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
eanatoli@yahoo.com

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ВЗРОСЛЫМИ В МЕКСИКЕ И ВЕНЕСУЭЛЕ

***Аннотация.** Рассмотрен компетентностный подход в теории и практике подготовки специалистов для работы со взрослыми в Мексике и Венесуэле. Выявлено, что использование компетентностного подхода с помощью организационно-деятельностных, лично-ориентированных, преимущественно интерактивных методов обучения в профессиональном образовании специалистов для работы со взрослыми способствует более рациональному подходу слушателей к своей профессиональной деятельности, развитию их личностных качеств, профессиональных стремлений, индивидуальных способностей, формированию и совершенствованию их профессионального мастерства.*

Ключевые слова: компетентностный подход, организационно-методическое обеспечение обучения, профессиональное образование андрагогов, система образования Мексики и Венесуэлы

О. А. ZHYZHKO, PhD (pedagogical sciences), working for doctor's degree
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
eanatoli@yahoo.com

COMPETENCE APPROACH IN THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS WORKING WITH ADULTS IN MEXICO AND VENEZUELA

***Abstract.** Competence approach in the theory and practice of professional training of specialists working with adults in Mexico and Venezuela has been analyzed. It has been found out that the use of the competence approach together with organizational, activity-oriented, student-oriented, mostly interactive teaching methods in vocational education of*



teachers working with adults promotes a more rational approach of the listeners to their professional activities, development of their personal qualities, professional aspirations, abilities, formation and improvement of their professional skills.

On the basis of content analysis it has been found that Mexico and Venezuela have a personality-centered model of professional andragogic education which implies common activities, communication, reflection (self-awareness), thinking. A detailed consideration of the interactive learning model which is one of the current trends in active psychosocial learning being based on the dialogue, cooperation and interaction of all learning process members has been provided. Special attention has been given to the description of the two groups of interactive learning methods: imitation learning (the analysis of particular situations, business games, training games, project method, imitation exercises, dramatizing, training) and creative learning (problem lectures, workshops, debates, brainstorming, conferences etc.). It has been pointed out that personality-centered andragogic learning technologies are applied in order to encourage adults to plan, implement and assess their own learning. An overview of the courses offered by Mexico's National Institute for Adult Education for volunteers intending to work with adults has been given.

Keywords: competence approach, organizational and methodological learning support, professional education of teachers working with adults, educational systems of Mexico and Venezuela.

Bibliography

1. Alcalá A. Andragogy. Book Study Guide. Graduate U.N.A./ A. Alcalá. –Venezuela, Caracas, 1999. – P. 89–92.
2. Hernández G. E. Present situation of the education of young people and adults in Mexico / G. E. Hernández. – México : CREFAL, 2008. – P. 63.
3. National Institute for Adult Education, INEA. The Educational Model for Life and Work (MEVyT). – México : INEA, 2006. – P. 82–84.
4. Pieck E. The ofert to training for work in Mexico. Research Papers / E. Pieck. – México : Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación, 2004. – P. 112.
5. Torres Perdomo M. La Praxis Andragógica / Perdomo M. Torres, González I. Fermín, R. M. Piñero, G. C. Arroyo. –Venezuela, Mérida, 1994. – P. 211.



УДК: 378.125 : 001.89 : 378.4 (73)

М. Г. СБРУЄВ, викладач

Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, МОН України
вул. Роменська 87, м. Суми, 40002, Сумська обл., Україна
nsbruev@gmail.com

МАТРИЦЯ КОМПЕТЕНЦІЙ АДМІНІСТРАТОРІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В АМЕРИКАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

***Анотація.** Схарактеризовано сукупність чинників, що приводять до диверсифікації компетенцій адміністраторів наукових досліджень в американських університетах. З'ясовано цільові пріоритети та схарактеризовано структурні особливості діяльності офісів управління науковими дослідженнями. Представлено матрицю компетенцій адміністраторів наукових досліджень. Визначено перспективи використання у системі вищої освіти України досвіду професійної підготовки та професійного розвитку адміністраторів наукових досліджень, накопиченого американськими університетами.*

Ключові слова: управління науковою роботою, університет, адміністратор наукових досліджень, компетенції, матриця.

Постановка проблеми в загальному вигляді Головне завдання науково-дослідницької діяльності сучасного університету – всебічне забезпечення соціального прогресу людства як в технологічному, так і в соціально-етичному плані. Ефективність системи управління науковою діяльністю університету і результативність роботи всіх її структурних підрозділів значною мірою залежить від ресурсної та організаційної підтримки з боку університетських офісів управління науковою роботою, наявності висококваліфікованих фахівців – адміністраторів наукових досліджень, здатних і готових результативно застосовувати свої знання, уміння і досвід у процесі вирішення професійних завдань. Саме в них відчуває гостру потребу сучасний американський університет, втім ще більше вони потрібні університетам України.

Перші професійні адміністратори наукових досліджень з'явилися в університетах США після Другої світової війни. Це були колишні вчені і університетські управлінці, що керували науковими проектами на замовлення ВПК США. Такі фахівці мали розвинені лідерські та управлінські навички, знання у сфері фінансування досліджень, укладання контрактів, закупівель обладнання, отримання патентів тощо.

З 1980-х років адміністратори наукових досліджень стали невід'ємною складовою менеджменту всіх типів закладів системи вищої освіти США. Термін «адміністратор наукових досліджень» став однією з перших загальноприйнятих назв цієї професії [1, с. 29]. Місією адміністраторів наукових досліджень фахівці вважають активізацію розвитку науково-дослідницької діяльності в університетах, а також в некомерційних та комерційних дослідницьких установах і фондах. «Роль керівництва науковими дослідженнями, – пише К. Л. Біслі, – полягає у забезпеченні сервісних послуг для дослідників і наукового співтовариства в цілому з метою



підвищення якості результатів наукових досліджень» [1, с. 27]. У цілому звернення до американського досвіду у сфері управління науковою роботою в університетах пояснюється наявністю у США визнаних у світі досягнень у досліджуваній галузі, що привели до перетворення провідних американських вишів на ключову ланку розвитку інноваційних процесів у країні в умовах побудови суспільства знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З перетворенням університетської науки на вагомий складову національних інноваційних систем розвинених країн питання управління вищою школою стало предметом численних досліджень. Важливі аспекти досліджуваної нами проблеми розглядаються науковцями у межах таких предметних галузей: теорії інноваційного менеджменту організацій (Дж. Біркіншоу, А. Ван де Вен, Дж. Джекобс, Б. Лундвалл, М. Пул, Е. М. Роджерс, Т. Хергрев, С. Шнайдерс та ін.); теорії організаційного розвитку, зокрема концепції організації, що навчається (К. Аргуріс, Е. Демінг, Т. Пітерс, П. Сенге, Р. Уотерман та ін.); концептуальні засади розвитку наукової діяльності університету як складової регіональної та національної інноваційної системи (М. Гіббонс, Г. Етцковітц, Л. Лейдесдорф, Б. Лундвалл, Р. Нельсон, К. Новотни, Я. Фагерберг, Г. Шварцман та ін.); концептуальні підходи стратегічного менеджменту організації (І. Ансофф, А. Девід, П. Друкер, Е. Едершайм, Дж. Квінлі, Е. Стрікленд, А. Томсон, А. Чандлер); концептуальні засади менеджменту ризиків у вищій освіті (Ч. Влик, Р. Земскі, П.Словік, П. Столлен, Д. Шапіро, С. Шемен та ін.); нормативні та процесуальні засади діяльності адміністрації наукових досліджень в університетах (Дж. Де Вун, Дж. Генлон, Р. Кінен, У. Кірбі, Л. Кроністер, Е. Кулаковскі, М. Ленден, Д. МакГі, Л. Робертсон, Б. Сілвер, Л. Торнацкі та ін.).

Найбільш системною, комплексною науковою розвідкою з проблеми нашого дослідження є колективна монографія «Адміністрування та менеджмент наукових досліджень», опублікована за редакцією Елліотта Кулаковскі та Лінн Кроністер 2006 року [5, с. 145]. Назване монографічне дослідження стало своєрідною енциклопедією, у якій висвітлено фактично всі аспекти діяльності у досліджуваній нами сфері професійної діяльності.

Важливу роль у розробці теоретичних та практичних питань менеджменту наукових досліджень відіграють публікації спеціалізованого фахового журналу «Research Management Review» [6], що є органом NCURA (National Council of University Research Administrators) – Національної асоціації адміністраторів наукових досліджень в університетах США.

В Україні цілісних наукових розвідок досліджуваної проблеми не здійснювалося. Окремі її аспекти стали предметом дисертаційних досліджень, а саме: управління конкурентоспроможністю ВНЗ (Н. Верхоглядова), управління науково-освітніми міжнародними проектами в системі державної інноваційної політики (Н. Холявко), державне регулювання вищої освіти в умовах ринкових відносин (М. Гончаренко, І. Пасінович), механізми управління інноваційною діяльністю ВНЗ (Н. Кривицька), економічні механізми стимулювання праці у сфері наукової і науково-технічної діяльності ВНЗ (О. Герасименко), управління маркетинговою діяльністю ВНЗ (А. Лялюк, С. Чигасов), інноваційні основи макроекономічного прогнозування розвитку системи вищої освіти України (В. Сафонова) та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є структурно-логічний аналіз діяльності адміністрації наукових досліджень у державному університеті США та



окреслення матриці компетенцій адміністраторів наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне адміністрування наукових досліджень в американських університетах еволюціонує відповідно до швидкого прогресу науки, освітніх та виробничих технологій. В зв'язку з суттєвим зростанням обсягу наукових досліджень та якісними змінами характеру виконуваних професійних функцій відбувається диверсифікація функціональних обов'язків працівників офісів управління науковою роботою в університетах (особливо дослідницьких). Порівняльно-зіставний аналіз джерел щодо історичного розвитку, сучасного стану та перспектив розвитку професії адміністратора наукових досліджень дозволяє визначити такі фактори, що сприяють диверсифікації професійних функцій (компетенцій) фахівців досліджуваної сфери:

а) значне зростання обсягу федерального законодавчого регулювання наукової діяльності. Якщо у попередні десятиліття федеральне законодавство стосувалось виключно питань грантів та контрактів університету з бізнесовими структурами, то сьогодні воно регламентує значно більшу кількість аспектів діяльності адміністрації, що потребує як розгалуження мережі адміністративних структур, так і зміни характеру їх діяльності;

б) ускладнення вимог державних та приватних спонсорів наукових досліджень, що вимагають від університетських менеджерів великого обсягу спеціальних професійних компетентностей. Сьогодні виконання обов'язків менеджера-адміністратора наукової роботи передбачає керівництво групами спеціалістів, що включають професіональних юристів, економістів, фінансистів, бухгалтерів, системних і прикладних програмістів, фахівців у галузі інституційного розвитку, охорони навколишнього середовища тощо; різного роду експертів;

в) розвиток електронного адміністрування наукової роботи, що суттєво змінив організацію діяльності АНР та способи підтримки контактів зі спонсорами, федеральними та адміністративними структурами штатів. Невід'ємною умовою успішної роботи адміністраторів наукових досліджень стала компетентність у сфері ІКТ [6].

Структурно-логічний аналіз матеріалів діяльності офісів управління науковими дослідженнями низки провідних американських університетів, зокрема: Чикаго (University of Chicago), Блумінгтону (Indiana University Bloomington), Центральної Флориди (University of Central Florida), університету Вашингтона з Сен-Луїсу (Washington University in St. Louis) дозволив нам визначити їх цільові пріоритети та схарактеризувати структурні особливості. Зокрема, Офіс управління науковими дослідженнями (Office of Research Administration) університету Індіана-Блумінгтон визначає свою місію як «всєбічну підтримку університетської дослідницької громади з метою стимулювання результативності наукових досліджень та захисту університету і його співробітників від можливих ризиків» [4]. Провост (проректор з наукової роботи) університету Індіана-Блумінгтон визначає шляхи реалізації цієї місії таким чином:

- підтримка сприятливого клімату для залучення викладачів до виконання перспективних досліджень, у тому числі міждисциплінарних;
- пошук додаткових джерел фінансування наукових досліджень та партнерів для наукового співробітництва;
- створення так званих стартових фондів для початкової підтримки проектів, подальше фінансування яких є досить ризикованим;



– фінансування досліджень, що мають неперервний експериментальний цикл, у період між закінченням попереднього та отриманням наступного етапу гранту;

– розвиток в університеті інфраструктури наукових досліджень [3].

Структурно-логічний аналіз пріоритетів діяльності офісів управління науковими дослідженнями (ОУНД) дозволив окреслити їх організаційну структуру та укласти матрицю компетенцій відповідальних за їх результати осіб, що представлена далі в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Матриця компетенцій адміністратора наукових досліджень
(на прикладі Чикагського університету (University of Chicago))**

Функція	Зміст виконуваної роботи
Управління науково-дослідницьким проектом	Розглядає пропозиції щодо відповідності політики університету і спонсорських інтересів; забезпечує інституціональний нагляд за дотриманням правил експортного контролю, за дотриманням тимчасових вимог після завершення етапів дослідження, забезпечення дотримання технічних і патентних вимог до звіту.
Управління фінансовими угодами	Веде переговори і приймає фінансову підтримку або інші види фінансових зобов'язань (договір, гранти); здійснює координацію з питань фінансової винагороди учасників проекту.
Дотримання безпеки і гуманного ставлення до тварин під час проведення досліджень	Здійснює контроль відповідності з інституціональною політикою університету і нормативними вимогами органів нагляду (комітету IACUC);
Дотримання правил захисту людини під час проведення досліджень	Ратифікує затверджені нормативні вимоги IRB, помічник віце-президента адміністрації наукових досліджень виступає університетським Офіційним представником з прав людини.
Забезпечення дотримання вимог безпеки при роботі з біоматеріалами	Підтверджує відповідність інституціональної політики і нормативних вимог IBC – (Institutional Biosafety Committees)
Управління конфліктом інтересів	Розробляє і затверджує університетську угоду про конфлікт інтересів.
Збереження здоров'я і безпеки оточення	Делегує контроль за виконанням вимог відповідним структурам університету (комітетам, комісіям тощо)
Інші регулюючі угоди	Спільно з юрисконсультами і відділом управління ризиками перевіряє роботи, закупівлі устаткування, результати дослідження і ін. на відповідність нормам антитерористичного положення.

*Джерело: *University of Chicago. Office of Research Administration [Electronic resource]. – Mode of access: < <http://researchadmin.uchicago.edu>>.*

Отже, провідну роль в аналізованій нами сфері діяльності університетів відіграють такі структурні підрозділи ОУНД: офіс Провоста – проректора з наукової роботи, що забезпечує керівництво університетською науково-дослідницькою політикою; підрозділи управління ризиками, аудиту, безпеки – взаємодія зі



спонсорами, страхування, сертифікація; декан факультету – виділення університетських ресурсів, технічне сприяння, дотримання прав керівника проекту як головного дослідника; керівник факультетської сервісної служби – координація та зв'язок з керівником проекту, відповідність мети проекту та ресурсів, контроль дотримання федеральних вимог та циркулярів; юридична служба – допомога в нормативно-правових питаннях, пов'язаних з діяльністю університету, представництво інтересів університету в адміністративних і судових розглядах; фінансові служби – забезпечує університетську фінансову політику в сфері федеральних грантів, фінансові відношення і звіти перед спонсорами, дотримання вимог аудиту при виконанні проектів; керівник структурного підрозділу (інститут, кафедра тощо) – взаємодія з керівником проекту для узгодження між метою проекту та наявними ресурсами; розуміння федеральних правил і циркуляри, які регулюють дослідження, що фінансуються спонсорами [2, с. 57–61].

Структура ОУНД американських університетів не має єдиного стандарту. У кожному університеті офіс має свої специфічні особливості, зумовлені стратегією розвитку наукової роботи, втілюваною конкретним ВНЗ, традиційними напрямками наукових досліджень та їх обсягами. Наприклад, ОУНД університету Індіана-Блумінгтон (УІБ) має у своєму складі близько 20 підрозділів, добра частина яких відповідає за дотримання безпеки при проведенні наукових досліджень. Така структура зумовлена їх пріоритетним спрямуванням на найсучасніші галузі природничих наук. УІБ входить у сотню кращих дослідницьких університетів США, що зумовлено високою активністю наукового персоналу і великими обсягами наукової роботи. Потреби підтримки та розвитку пріоритетних напрямів наукових досліджень УІБ зумовили виокремлення таких підрозділів ОУНД: 1) грантові служби; 2) служби юридичної підтримки досліджень; 3) служби контролю безпеки проведення досліджень (радіаційна, біологічна, хімічна безпека; 4) служба захисту прав людини як об'єкта дослідження; 5) служба регулювання проблем дослідницької етики; 6) служба розробки дослідницької політики університету; 7) служба підтримки дослідницької чесності; 8) служба комерціалізації інтелектуальної власності [4].

Далі представимо матрицю компетенцій адміністратора наукових досліджень. У зв'язку з обмеженою обсягу статі в таблиці представлено тільки найбільш значущі компетенції фахівця ОУНД, який виконує загальноуніверситетські функції, призначений для відповідального розгляду і надання організаційної підтримки усім пропозиціям, з якими університетські дослідники звертаються до федеральних і інших зовнішніх спонсорських організацій: забезпечує відповідність політики університету та вимог спонсорів; є представником інституційного органу для ведення переговорів і прийняття фінансової підтримки або інших договірних зобов'язань у вигляді контракту, гранту або угоди, включаючи угоди про трансфер результатів досліджень; є офіційним уповноваженим університету у взаєминах з контролюючими органами: зміни бюджету програми, звіти, дотримання вимог безпеки (хімічної, біологічної, радіаційної) тощо.

Висновки результатів дослідження. Як видно з поданої вище таблиці, діяльність адміністраторів наукових досліджень передбачає реалізацію надзвичайно складних та різноманітних компетенцій, що вимагає спеціальної професійної освіти та неперервного професійного розвитку фахівців. Професіоналізація досліджуваної сфери діяльності набула в США послідовного характеру та здійснюється, по-перше, шляхом надання університетами ступеня магістра за спеціальністю «Адміністрування наукових досліджень» (MRA) та, по-друге, шляхом неперервного професійного



розвитку, організацією якого займаються в спеціалізованій професійній мережі, передусім NCURA – Національна асоціація адміністраторів наукових досліджень.

Корисним для вищої освіти України ми вважаємо вивчення та творче застосування досвіду професійної підготовки та професійного розвитку адміністраторів наукових досліджень, накопиченого американськими університетами. Першими кроками у цьому напрямі повинні, на нашу думку, стати: створення національної професійної асоціації адміністраторів наукових досліджень, запровадження програм фахової професійної підготовки у досліджуваній сфері, приєднання до міжнародної асоціації адміністраторів наукових досліджень (The Society of Research Administrators International) та налагодження творчих професійних контактів з провідними зарубіжними фахівцями в рамках цієї асоціації.

Перспективи подальших розвідок. На подальше дослідження заслуговує, на нашу думку, діяльність професійних асоціацій у досліджуваній сфері, передусім NCURA, спрямована на допомогу фахівцям у вирішенні актуальних виробничих проблем, їх наукове осмислення, налагодження партнерських професійних та особистих контактів, утворення єдиної професійної спільноти на регіональних та загальнонаціональному рівнях.

Література

1. Beasley K. J. The history of research administration / K. J. Beasley // Research Administration and Management [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister]. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – P. 9–30.
2. Chronister L., Killoren R. The organization of research enterprise administration / L. Chronister, R. Killoren // Research Administration and Management [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister]. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – P. 41–62.
3. Indiana University Bloomington. Office of Research Administration [Electronic resource]. – Mode of access: < <http://research.iub.edu> >.
4. Indiana University. Office of Research Administration. About ORA [Electronic resource]. – Mode of access: < <http://www.researchadmin.iu.edu/aboutora.html> >.
5. Research Administration and Management / Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – P. 140–147.
6. The scholarly journal «Research Management Review» for National Council of University Research Administrators [Electronic resource]. – Mode of access: < <http://www.ncura.edu/content/news/rmr> >.
7. University of Chicago. Office of Research Administration [Electronic resource]. – Mode of access: < <http://researchadmin.uchicago.edu> >.

Н. Г. СБРУЕВ, преподаватель

Сумской государственной педагогической университет

им. А. С. Макаренка, МОН Украины

ул. Роменская 87, г. Сумы, 40002, Украина, nsbruev@gmail.com

МАТРИЦА КОМПЕТЕНЦИЙ АДМИНИСТРАТОРОВ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В АМЕРИКАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация. Охарактеризована совокупность факторов, приводящих к диверсификации компетенций администраторов научных исследований в американских университетах. Выявлены целевые приоритеты и охарактеризованы



структурные особенности деятельности офисов управления научными исследованиями американских университетов. Представлена матрица компетенций администраторов научных исследований. Определены перспективы использования в системе высшего образования Украины опыта профессиональной подготовки и профессионального развития администраторов научных исследований, приобретенного американскими университетами.

Ключевые слова: управление научной работой, университет, администратор научных исследований, компетенции, матрица.

M.H.SBRUYEV, lecturer
Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
87 Romenska Str., Sumy, 40002, Ukraine
nsbruev@gmail.com

COMPETENCIES MATRIX OF RESEARCH ADMINISTRATORS IN U.S. UNIVERSITIES

***Abstract.** The combination of factors causing diversification of competencies of university research administrators in the U.S. has been characterized. Target priorities have been defined and structural peculiarities of the research management office activities have been clarified. The matrix of research administrators' competencies has been represented. Prospects of using American universities' experience of professional training and development of research administrators in the Ukrainian higher education system have been determined.*

Structural analysis of the priorities in the work of research management offices has made it possible to provide a detailed description of their departments, such as the Office of the Provost, supporting services (security, auditing), the Dean's Office, legal service, financial services. Retrospective analysis of research administration origins in higher education establishments of the USA has also been carried out. The study has clarified the mission of research administrators, which is defined as the activation of the research development in the universities, commercial and nonprofit research institutions and funds. Factors contributing to fast evolution and spreading of research administrators in American universities have been specified. The causes of the diversification of research administrators' functional responsibilities in universities (especially research ones) have been singled out on the basis of the comparative analysis of the literature revealing such aspects as historical development, current state and the perspectives of their profession. The value of American universities' experience in professional training and development of research administrators for higher education of Ukraine has been determined.

Keywords: research administration, university, research manager, competencies, matrix.

Bibliography

1. Beasley K. J. The history of research administration / K. J. Beasley // Research Administration and Management [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister]. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – P. 9–30.



2. Chronister L., Killoren R. The organization of research enterprise administration / L. Chronister, R. Killoren // Research Administration and Management [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister]. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – P. 41–62.
3. Indiana University Bloomington. Office of Research Administration [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://research.iub.edu>>.
4. Indiana University. Office of Research Administration. About ORA [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.researchadmin.iu.edu/aboutora.html>>.
5. Research Administration and Management / Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – P. 140–147.
6. The scholarly journal «Research Management Review» for National Council of University Research Administrators [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.ncura.edu/content/news/rmr>>.
7. University of Chicago. Office of Research Administration [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://researchadmin.uchicago.edu>>.



**ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
У КОНТЕКСТІ КОМПАРАТИВІСТИКИ**

УДК: 165.0 : 37.01

В. О. КУДІН, д-р пед. наук, професор
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул.Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
ced.ipood@gmail.com

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

***Анотація.** Розглянуто питання збагачення педагогічної науки новими сучасними відкриттями в галузі природничих і соціально-економічних наук. Звернено увагу на потребу концентрації уваги в системі сучасної освіти на більш широке і ґрунтовне використання емоційно-естетичних факторів. Зазначено потребу відродження досвіду застосування музики, живопису в процесі підготовки вчителів і вихователів у педагогічних навчальних закладах усіх рівнів. Підкреслено, що майбутнє справедливе соціально-суспільне життя може будуватися лише на основі цінностей високої культури, глибоких знань і умінь їх використовувати на практиці.*

Ключові слова: гносеологічні витоки, точні науки, науково точне і відносно-описувальне, психофізіологія, психопедагогіка, триєдине завдання педагогіки, емоційно-естетичні основи педагогіки, природа і людина.

Среди многих форм научного познания законов развития природы, общества и самого человека, утверждаемых в процессе многовековой истории развития, особое место занимает педагогическая наука. Особое потому, что педагогике принадлежит неординарный объект изучения – обучение, воспитание и формирование человека, утверждение форм, принципов и методов наиболее плодотворного влияния на постоянно развивающуюся и изменяющуюся человеческую индивидуальность.

Особенность и в том, что педагогические законы, методы и правила, при всей их верности, проверенной практикой, постоянно требуют индивидуально особенного подхода к меняющейся в процессе своего роста человеческой личности.

В свое время талантливый ученый и педагог К. Э. Циолковский остроумно заметил, что все науки делятся на две большие группы: точные и сомнительные.

К первой группе он отнес: физику, химию, механику, радиологию, геометрию, биологию и пронизывающую их всех математику. Сюда же он включил, по его выражению, прикладные, описательные науки: географию, зоологию, технологию, астрономию, минерологию, психофизиологию, генетику [1, с. 245].

К числу наук сомнительных он причислил науки исторические, философские, искусствоведческие, религиозные (теологию). Их важность и значимость он не отрицает, поскольку все они, так или иначе, пытаются решать жизненно существенные для всех живущих задачи. Сомнительность же их в том, что эти задачи разными умами решаются неодинаково и неизбежно возникает противоречие, что путает многих людей. Как бы ни было, отмечает К. Циолковский, резкой границы между названными науками нет, поскольку основы сомнительных наук в той или иной мере пытаются опираться на данные точных наук.



Хотя, будучи долгие годы учителем школы, К. Циолковский не упоминает, к какой группе следует отнести педагогику, однако, используя его классификацию, можно утверждать, что Педагогика как наука органически вплетает в себе принадлежность и к первой, и второй группе. В этом отличительная ее особенность. К первой группе Педагогика принадлежит потому, что содержит в себе открытые и проверенные жизнью законы обучения, воспитания, духовного формирования человека. В то же время значительной своей частью она принадлежит и ко второй группе, ибо соединяет в себе научно ею открытое с необходимостью его индивидуально-неповторимого применения в повседневном педагогическом труде каждым тружеником в сфере обучения и воспитания. Более того, требует постоянного совершенствования искусства применения этих законов, принципов и правил, принятия решений, при необходимости не только отступать от них, а поступать даже вопреки им, чтобы добиться желаемого успеха [2, с. 548].

Именно поэтому всем своим содержанием и практическим применением в жизни педагогика есть и наука, и в то же время великое искусство, требующее от каждого учителя, педагога постоянного совершенствования педагогического мастерства, без которого ограничивается, а нередко и обесценивается успешное влияние Педагогики на обучающихся.

Соединение в педагогике научного и эстетического ставит потребность учителю, педагогу постоянного совершенствования не только глубинами педагогической науки, но и искусством ее практического применения.

В этом случае педагогика выступает уже не только, как точная наука, но и как сомнительная, требующая искусства неповторимого подхода к каждому воспитуемому и обучаемому. Вместе с этим педагогика призвана решать и многообразные задачи в деятельности людей, что ставит необходимость уточнения ее традиционного определения как науки об обучении и воспитании. Его следует дополнить, ибо, занимаясь обучением и воспитанием, педагогика является наукой подготовки человека к разумной жизнедеятельности, направленной на благо и счастье всех людей, всего общества, на постоянное совершенствование использования естественных богатств природы, их сохранения и приумножения, на разумное хозяйствование человека на Земле. Именно поэтому, учитывая всевозрастающую ответственность каждого человека за все совершаемое им в жизни, за разумность поведения в любых жизненных ситуациях жизни, целесообразно во всех высших учебных заведениях (университетах, институтах) введение для изучения студентами курсов «Основы педагогики» и «Основы психологии». Преподавание названных предметов должно соотноситься с содержанием той специальности, которую получает будущий специалист [3, с. 247]. Ведь только педагогическая наука, в первую очередь определяя воспитание и формирование всех ныне известных профессий, способствует пробуждению способностей человека, которые по-настоящему проявляются в его профессиональной деятельности. Нельзя забывать, что каждый живущий и трудящийся, кроме матери и отца, встречает в своей жизни учивших его учителей.

Способствуя успешному выполнению многообразных социально-общественных задач, педагогика должна полнее впитывать в себя достижения многих научных открытий, особенно того, что добыто биологией, генетикой, психологией, медициной, космогонией, экологией – всем тем, что все больше определяет



человеческую деятельность. Особую важность для педагогической науки и практики имеет современная психофизиология, постижение роли, места и значимости в жизни людей мира чувств и эмоций.

Значимость эмоционально-эстетических факторов в том, что они, с одной стороны, определяют меру и степень подготовленности учителя и одновременно способствуют успехам организации всей системы образования и воспитания.

Вместе с этим педагогике присуща еще одна всевозрастающая ее значимость в жизни. Среди всех известных наук она единственная по своей научной направленности, содержание которой по своему характеру предельно наполнено формированием оптимистического взгляда на жизнь. Всей своей сутью педагогика формирует оптимистическое отношение к жизни, прививает человеку осознание важности понимания своего места в ней как личности одаренной разумом, способной создавать те формы нового, которые природа без человеческого труда и творчества рождать не может [4, с. 124]

Эта уникальность педагогической науки обуславливает ее ведущее место среди всех добытых человечеством знаний, затрагивая те сферы в жизни людей, к которым неприменимы в прямом воздействии на человека законы и определения других наук.

Более того всем своим содержанием великие открытия в педагогике, осуществленные Платоном, Аристотелем, Коменским, Локком, Руссо, Песталоцци, Ушинским, Менделеевым, Макаренко, Сухомлинским, оказывали свое плодотворное влияние на творческие поиски и открытия многих выдающихся ученых.

Педагогике присуща еще одна важная особенность: все, что содержится в ее открытиях, в каждом конкретном случае, на каждом новом этапе жизни человека требует глубокого переосмысления и творческой переоценки в понимании соответствия добытых ею форм, методов и принципов тем новым общественным обстоятельствам, которые возникают в жизни, тем новым историческим задачам, решать которые предстоит людям. Иначе говоря, педагогика, как наука, глубоко диалектична, не терпящая шаблона и консервативного отношения в применении добытых ею знаний. Конкретные жизненные обстоятельства определяют целесообразность реализации всей полноты гармонии педагогических законов и правил или целесообразности использования только тех из них, которые наиболее плодотворно подходят в данных конкретных обстоятельствах. Учитель-догматик, консерватор-руководитель в сфере образования – самые опасные преграды на пути развития просвещения и воспитания людей [5, с. 212].

Педагогическая наука определила не только законы и принципы в системе образования, она четко сформировала ее цели и задачи.

Долгая и сложная история формирования коллективных форм обучения, всевозрастающая потребность в образовании и воспитании всего народа выдвинули триединую задачу педагогического образования:

В первую очередь передача обучающимся основ тех знаний, которые добыты наукой, обучение применять эти знания в практической деятельности. Постоянно дополнять ранее добытое наукой появляющимися новыми научными открытиями, совершенствующимися технологиями. Эта задача была и остается основной, определяющей степень и качество существующей системы образования и воспитания.

Второе, не менее важное, но остающееся в тени первой задачи, это формирование представлений о культурных ценностях, воспитание и привитие



моральных, нравственных норм поведения в обществе, во взаимоотношениях между людьми. Вместе с этим формирование определенной степени эмоционально-эстетической культуры как в восприятии жизни, так и в развитии способности ценить и развивать высокие художественные вкусы и взгляды, умение выделять из написанного и созданного в литературе и искусстве наиболее талантливое и гениальное в духовной культуре всех народов мира.

Привитие понимания неразрывной связи человека с природой, миром Вселенной, развитие стремления познавать их законы, осознавать свою, пусть крошечную по масштабам, ответственность за все совершаемое и творимое нами в жизни. Помнить о нашем единстве с природой, не забывать, что в ней все связано со всем, что оно постоянно развивается и превращается; что все в жизни – результат созидания, частичкой которого есть и труд человека; что все, имеющееся в жизни, подчинено законам природы.

Все названные задачи так или иначе подразумевались в функционирующих системах образования, хотя основное усилие сосредотачивалось, в основном, на решение первой из них.

Нельзя сказать, что другие задачи игнорировались, но они, особенно третья, оставались как бы в тени первой, подразумевались как сами собой. Правда, в реализации второй задачи значительное место занимали предметы исторического, литературно-художественного цикла; в третьей, какой-то мерой восполнялись изучением географии, астрономии. Но той глубины и всесторонности, которой всегда наполнялось решение первой задачи, для второй и третьей времени не находилось. В лучшем случае какую-то частичку выполняли разного рода кружки, художественная самодеятельность, работа юношеских технических станций (в СССР) [7, с. 92].

Однако происшедшие за последние годы (конец 20 начало 21 столетий) значительные социально-экономические изменения, новые научные открытия в сфере законов жизни и развития человека, углубляющаяся потребность их понимания как можно большим количеством людей выдвигают потребность в переосмыслении реализации названных трех педагогических задач.

Конечно, природа самого человека мало в чем претерпела свои изменения за годы предыдущего века, но во многом существенно изменились его взгляды на происходящее в жизни, расширились горизонты ее видения, ее связей со всем, что происходит как в околоземном, так и в более отдаленном от Земли космическом пространстве.

Фотографии из космоса Земли, взгляд на нее со стороны первых людей ступивших на поверхность Луны и увидевших вдали маленький бело-голубой шар нашей планеты, показавших ее людям с помощью телекамер, начали пробуждать у большинства землян общепланетарное, космическое мышление, заставили по-иному посмотреть и на повседневную Земную жизнь. Пусть подобное пока присуще не всем, но начало положено, и оно будет, расширяясь, охватывать новые и новые миллионы людей.

Вместе с первыми шагами изучения и познания космоса значительные успехи достигнуты в познании самого человека, его противоречивого духовного мира, сложного переплетения и взаимовлияния материального и чувственно-эмоционального, психофизиологического, тонко воспринимающего многое,



происходящее в жизни на уровне подсознательного, но подспудно оказывающего свое воздействие на все действия и поступки людей.

Известно знаменитое высказывание немецкого философа Эммануила Канта о двух чудесах нашей жизни: звездном небе над головой и голосе совести внутри нас. Несколько перефразируя слова великого философа, можно сказать, что нынешней человек все больше поражается безграничностью и загадочностью всего происходящего во Вселенной и одновременно более чутко и серьезнее задумывается над самим собой, над непредсказуемостью совершаемых поступков, над причинами, побуждающими того или иного человека совершать действия вопреки разуму, поступать так, что потом приходится раскаиваться не только многие годы, а всю жизнь [8, с. 35].

Происшедшие изменения в жизни стран и народов мира выдвигают потребность в значительных изменениях акцентов во всей системе современного образования и воспитания. Дело в том, что достигнув определенного уровня цивилизованности в сфере понимания и пользования техническими открытиями и изобретениями, человек продолжает оставаться в сфере общественных и личностных отношений во многих своих поступках, мало чем отличающимся от первобытных людей.

При всем уважении к достижениям педагогики, к успехам в образовании, нельзя не видеть все более ощущаемых пробелов, упущений, связанных с недоразвитостью культуры, убожеством, невежественностью в эмоционально-эстетическом восприятии мира многих людей. Они сегодня проявляют себя все ощутимее в повседневной жизни, в поступках и поведении, в неспособности разумно и творчески использовать те новые средства и изобретения, которые уже предложены людям современным научно-техническим прогрессом. Подтверждение этому – увеличивающееся в мире количество технических аварий и катастроф, причиной которых является несовершенство общедуховной, общекультурной неподготовленности многих работающих в сфере разных специальностей.

Говоря о необходимости «переакцентировки» в решение трех задач образования и воспитания, имеется ввиду не снижение внимания к первой задаче, а к «поднятию» второй и третьей в подготовке людей во всей системе образования до уровня, достигнутого по отношению к первой [9, с. 12].

Не случайно еще древние греки, уделяя большое внимание изучению наук, постоянно напоминали о гармоническом развитии человека, которое невозможно без художественно-эстетического воспитания. Наряду с развитием наук, небывалый расцвет литературы и искусства: театра, скульптуры, музыки, архитектуры. Все достигало такого уровня красоты, гармонии и совершенства, что многие века и до нашего времени остается непревзойденными образцами. Этот опыт наших далеких предшественников следует вернуть во всем его многообразии в систему всего современного образования, особенно на уровне средней школы. Разум человека выражают глаза, а не самые развитые мускулы тела.

Самые совершенные научные абстракции могут стать катастрофичными на практике жизни, если не наполнены и не согреты гармонией полноты и целостности создаваемого человеком, озаряемой чувствами и эмоциями. Ощущению и восприятию красоты нужно учить так же, как мы учим пониманию всего, что открыла наука. Разница может быть только в том, что это обучение важно закладывать в детские и юношеские годы, когда чувства восприятия мира не приглушены и не извращены.



Уметь чувствовать жизнь, все в ней происходящее не менее важно, чем знать правила пользования техникой, законы и теоремы. По-настоящему понимать все в жизни вне развитости чувств – невозможно. Беречь и ценить жизнь – значит глубоко ее воспринимать всеми истоками души и сердца, не допускать ее увечий и уродования. Без развития, воспитания эмоционально-эстетической культуры тонкость и проникновенность восприятия жизни подменяется грубостью, жестокостью и ее уродованием. Горькими примерами этого есть немало происходящего в современной жизни: извращения в культуре, искусстве, прикрываемые словами «модерн», «новые», «абстрактное» и т.п. Самое опасное – это увеличивающиеся случаи жестокости, насилия в действиях и поступках людей во всех странах мира. Они – свидетельство не только общественной несправедливости, но и просчетов и упущений в системах образования всего мира. Печальное свидетельство игнорирования заветов гениальных ученых, которые многие открытия согревали глубиной чувств и красотой гармонии создаваемых ими объяснений тайн природы, обогащали образование и воспитание, поднимая его в ранг великой науки челоковедения [10, с. 97].

Эмоционально-эстетическая культура – бесценный источник, питающий оптимистическое отношении человека к жизни, наполняющий педагогику способностью вселять веру людям в их творческие возможности, помогать жить и творить в соответствии с Законами Природы.

Современный этап жизни стран и народов выдвигает новые требования ко всей системе образования и воспитания. Не игнорируя и не преуменьшая ранее достигнутого, кроме решения первой задачи образования на уровне современных научных достижений, целесообразно сосредоточить внимание на второй и третьей задаче, что принесет благодатные результаты всей системы образования и воспитания людей, плодотворно отразится на всей жизни народов.

Даже самый хорошо подготовленный специалист или физически совершенно развитый человек без соответствующего развития эмоционально-эстетической культуры, как цветок – без запаха, как лицо без улыбки, речь без интонации. Ум при недоразвитых, оцепелых чувствах становится бесплодным, а человек – ограниченным лишь узко-меркантильными интересами.

Известно, что все превращения в природе биосферы происходят в строгом соответствии с двумя основными законами термодинамики:

Энергия не исчезает и не создается вновь, а переходит из одной формы в другую. Часть энергии в процессе ее превращения всегда переходит в малодоступную для использования рассеянную тепловую форму. Обратного превращения нет.

Превращения в развитии человека тоже имеют свои законы. Прежде всего они происходят согласно законам соответствия в развитии ума и чувств, в гармонии и взаимодополняемости разума тонкостью эмоционально-чувственного восприятия мира. Только в такой гармонии полнота и счастье человеческой жизни, успехи в труде и творчестве.

Вне этой гармонии – перекося и деградация, проявление которых впоследствии в жизни человека необратимы. Именно поэтому в дошкольном возрасте и первых лет в начальных классах школы должно уделяться максимальное внимание эстетическому воспитанию, в котором ведущее место уделять музыке, пению, рисованию. Проведенные в последние годы канадскими учеными исследования (в университетах



Монреаля, Конкордии) показали, что занятия музыкой, рисованием в детстве усиливают нейронные связи в мозге. Эти занятия необходимо начинать как можно раньше, до того, как ребенку исполнится 7 лет. К этому добавлять постоянные прогулки на природу, которые развивают память (пример современной японской школы). Выдающийся ученый Никола Тесла подчеркивал, что нет предмета более захватывающего, более достойного изучения, чем природа. Понять этот великий механизм, обнаружить силы, которые в нем работают, и законы, ими управляющие, – вот великая цель человеческого разума [6, с. 36]. В этом величайшее призвание учителя, педагога – научить видеть величие и красоту природы, находить в них истоки своему развитию и совершенствованию.

Гносеологические истоки современной педагогики обогащаются многими научными открытиями, изменениями в средствах массовой информации, возникновением аудио-визуальных средств, доступных всему населению – все это поставило новые задачи и требования как к развитию педагогики, так и к формированию личности педагога.

Эти гносеологические истоки педагогики состоят в том, что все большую значимость, кроме усвоения исторического опыта педагогической науки, открытий ее выдающихся ученых, жизнь настоятельно требует глубокого осмысления современных научных открытий во всех сферах знаний, прежде всего в области психологии, психофизиологии, медицине, генетике, новых подходов взаимоотношений человека и природы, необходимости развития, космического, планетарного мышления, обогащающих основы мировоззрения.

Эти гносеологические истоки также обуславливают формирование нового уровня профессионального развития учителя, который включает современный уровень научных знаний, высокую культуру, таких важнейших для учителя качеств, как доброта и доверие к учащемуся, высокую ответственность за формирование его научных знаний и культуры, утверждение справедливости во всем нелегком педагогическом труде. Вся система образования должна пробуждать в молодежи развитие чуткости, отзывчивости, тонкости восприятия и чувствования мира во избежание в будущем новых катастроф жизни.

Последующее социально-общественное обустройство в жизни человечества можно строить лишь ценностями подлинной культуры, ее величайшими достижениями. В этом огромная значимость тех современных гносеологических истоков, которые могут обогатить педагогику как науку и как великое искусство формирования нового человека.

Література

1. Вернадский В. И. Биосфера / В. И. Вернадский. – Собр. Соч. т.2. – М., 1968. – С. 245–248.
2. Ленин В. И. Философские тетради / В. И. Ленин. – П.с.с., т. 29. – М. : Издательство политической литературы, 1969. – С. 548–549.
3. Сухомлинський В.О. Твори / В. О. Сухомлинський. – Т. 2. – К., 1976. – С. 245–249.
4. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М., 1972. – С. 124–126.



5. Макаренко А.С. Книга для родителей [Текст] : к 100-летию со дня рождения А. С. Макаренко / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 211–214.
6. Тесла Н. Лекции / Н. Тесла. – Саратов, 2010. – С. 36–38.
7. Циолковский К.Э. Космическая философия / К.Э. Циолковский. – М., 2004. – С. 90–96.
8. Ellis Dave. Creating your Future / Dave Ellis. – NY., 1998. – P. 34–38.
9. Stoop David. You Are What You Think / David Stoop. – Revel, 2007. – P. 12–14.
10. Nystrom Edward. The psychology of Positive Thinking / Edward Nystrom. – Xlibris Corp, 2008. – P. 97–99.

В. А. КУДИН, д-р пед. наук, профессор
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
ced.ipood@gmail.com

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

***Аннотация.** Рассмотрен вопрос обогащения педагогической науки новыми современными открытиями в области естественных и социально-экономических наук. Обращено внимание на необходимость концентрации внимания в системе современного образования на более широкое и основательное использование эмоционально-эстетических факторов. Указана необходимость возрождения опыта применения музыки, живописи в процессе подготовки учителей и воспитателей в педагогических учебных заведениях всех уровней. Подчеркнуто, что будущая справедливая социально-общественная жизнь может строиться только на основе ценностей высокой культуры глубоких знаний и умения их использовать на практике.*

Ключевые слова: гносеологические истоки, точные науки, научно точное и описательно-описательное, психофизиология, психопедагогика, триединая задача педагогики, эмоционально-эстетические основы педагогики, природа и человек.

V.O.KUDIN, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
ced.ipood@gmail.com

GNOSEOLOGY ORIGINS OF MODERN PEDAGOGICS

***Abstract.** The issue of enrichment of pedagogical science with new modern discoveries in the sphere of natural and social-economic sciences has been considered. Special attention has been paid to the need of focusing on wider and more substantial usage of emotional and esthetic factors in the system of modern education. The need for renewal of the experience of using music and painting in the process of teachers and educators' training in pedagogical educational establishments of all levels has been stressed. It has been underlined that future fair social and public life can be based only on*



values of sophisticated culture of deep knowledge and ability to apply them in practice. Crucial goals and objectives of pedagogical education have been set forward.

The complex character of pedagogy which is connected with a number of sciences, such as biology, genetics, psychology, medicine, cosmogony and ecology has been revealed. It has been proved that gnoseological origins of modern pedagogical science, which are enriched with many scientific discoveries, advanced mass media and accessible audiovisual aids, have contributed to the modification of the requirements a modern teacher should meet. The development of students' responsiveness, sympathy and high standards of morality has been recognized as the aim of the whole educational system. It has been underlined that future fair social and public life can be based only on values of sophisticated culture of deep knowledge and ability to apply them in practice.

Keywords: gnoseology origins, formal sciences, scientifically exact and relatively-descriptive, psycho-physiology, psycho-pedagogies, three in one task of pedagogies, emotional and esthetic bases of pedagogies, nature and a human.

Bibliography

1. Vernadskij V. I. Biosphere / V. I. Vernadskij. – Sobr. Soch. t.2. – M., 1968. – P. 245–248.
2. Lenin V. I. Philosophical Notebooks / V. I. Lenin. – P.s.s., t. 29. – M. : Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1969. – P. 548–549.
3. Suhomlinskij V. O. Works / V.O. Suhomlinskij. – T. 2. – K., 1976. – S. 245–249.
4. Spirkin A. G. Consciousness and Self-awareness / A. G. Spirkin. – M., 1972. – S. 124–126.
5. Makarenko A. S. The Book for Parents [Text] : the 100th anniversary of A. S. Makarenko's birth / A. S. Makarenko. – M. : Pedagogika, 1988. – P. 211–214.
6. Tesla N. Lectures / N. Tesla. – Saratov, 2010. – S. 36–38.
7. Ciolkovskij K. E. Space Philosophy / K. E. Ciolkovskij. – M., 2004. – S. 90–96.
8. Ellis Dave. Creating your Future / Dave Ellis. – NY., 1998. – P. 34–38.
9. Stoop David. You Are What You Think / David Stoop. – Revel, 2007. – P. 12–14.
10. Nystrom Edward. The psychology of Positive Thinking / Edward Nystrom. – Xlibris Corp, 2008. – P. 97–99.



УДК: 378.091(73)

С. В. ТЕЗІКОВА, канд. пед. наук, доцент
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, МОН України
вул. Кропив'янського 2, м. Ніжин, 16602, Україна
svetlana.tezikova@gmail.com

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ США

***Анотація.** Розглянуто трансформацію поглядів на вчителя від «виконавця» до «професіонала», а його підготовку – від «тренування» до «освіти та професійного розвитку» під впливом діалогу між урядом та неприбутковими організаціями наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Визначено основні тенденції педагогічної освіти у США: забезпечення якості педагогічної освіти, підготовка вчителя до роботи у полікультурному навчальному середовищі, запровадження дистанційних форм навчання, які базуються на застосуванні нових інформаційно-комунікаційних технологій, соціальне партнерство, колективний професіоналізм, професійний розвиток вчителя упродовж кар'єри.*

Ключові слова: тенденція, підготовка вчителя, педагогічна освіта, професійний розвиток, керований професіоналізм, демократичний професіоналізм, акредитація навчальних закладів, сертифікація та ліцензування вчителів.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Демократичний вектор розвитку освіти як пріоритетний напрям державної освітньої політики України потребує від освітян усвідомлення таких реалій, як плюралістичність, диференційованість та відкритість процесів, на основі яких має діяти система в цілому та її інститути, зокрема.

Вивчення, аналіз та творча адаптація досвіду США, країни, яка має вагомі здобутки у модернізації педагогічної освіти, потужну наукову базу, високотехнологічні умови, знаний міжнародний авторитет, безперечно, є джерелом нових ідей щодо удосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти в країні. Варто підкреслити, що у результаті еволюційного розвитку американської освіти в країні сформовано два рівноправних сектори: державний та громадський. Перший представлено виконавчими органами, а саме: департаментами освіти штатів та уряду країни, освітніми радами на місцях, комітетами шкільних округів, що обираються громадою у складі 5-7 фахівців на чолі із призначеним суперінтендантом. Другий забезпечується діяльністю неурядових організацій як на національному, так і на регіональному та місцевому рівнях. Сьогодні у Сполучених Штатах діє приблизно 140 тис. неурядових організацій, серед яких 4 тис. професійних об'єднань педагогічних працівників, які вже понад століття беруть активну участь у розвитку освітньої галузі [2, с. 142–143]. Постійний діалог між цими секторами, високий ступінь взаємної довіри, узгодженість дій та сфер відповідальності є основною особливістю американської освіти як соціального інституту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими дослідниками розглядаються різні аспекти американської педагогічної освіти: система професійної освіти та впровадження інформаційних технологій (В. О. Кудін); розвиток педагогічної освіти США у другій половині ХХ століття (Т. С. Кошманова,



І. В. Пентіна, О. І. Пономарьова); рефлексивний підхід у теорії та практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах (В. С. Дикань, Л. Є. Смально); сучасні технології підготовки вчителів до естетичного виховання (М. П. Лещенко); особливості та складові педагогічної майстерності американських вчителів (Н. М. Лизунова, Р. М. Роман, Я. С. Колибаб'юк); підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації (І. В. Великова); професійне становлення молодого вчителя (Т. Г. Чувакова); підготовка майбутніх вчителів у школах професійного розвитку (М. В. Нагач); трансформація функцій вчителя в сучасних умовах (І. В. Гушлевська); неперервна освіта вчителів (Н. В. Муқан) та інші.

Формулювання мети статті. У цій статті маємо за мету виокремити основні тенденції розвитку педагогічної освіти США, які визначалися на початку ХХІ століття в результаті суспільно-економічних змін та освітніх реформ.

Вклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що у тлумачному словнику української мови тенденції (від лат. *tendo* — направляю, прагну) визначають як напрям у розвитку чого-небудь [1, с. 267]. У контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень під «тенденціями» розуміють як спрямованість руху, так і якісні зміни, що відбуваються під час нього під впливом історичних, соціальних та економічних трансформацій у суспільстві [3, с. 14].

Безперечно, будь-яка тенденція зароджується у соціально-економічних умовах певного історичного етапу, розвивається протягом часу, трансформується у нові стани та набуває сучасного значення. Таким чином, тенденції педагогічної освіти США, що оформилися на початку ХХІ століття, мають своє коріння у подіях минулого століття. До таких самі американці відносять низькі показники школярів на міжнародних випробуваннях з математики та природничих дисциплін у другій половині ХХ століття, неналежний рівень шкільного менеджменту, відставання педагогічних навчальних закладів від суспільних очікувань, про що президент Р. Рейган висловився так: «Якби якась зовнішня сила нав'язала нам таку освітню політику, яку ми самі проводимо, ми вважали б це актом проголошення війни» [6, с. 5].

Вихід із ситуації, що склалася наприкінці ХХ століття, було запропоновано у доповіді Нація у небезпеці (*A Nation at Risk*), яку у 1983 році підготувала Національна комісія з педагогічної майстерності (*the National Commission on Excellence in Education*), офіційний орган федерального департаменту освіти США [6]. У документі було запропоновано стратегічні напрями реформування освіти та підвищення статусу вчителів: покращення професійної підготовки майбутніх вчителів у педагогічних навчальних закладах, запровадження нових акредитаційних вимог щодо оцінювання діяльності освітніх установ, диференціація професійної праці та встановлення залежно від цього розмірів заробітної платні, забезпечення кар'єрного просування вчителів, створення умов для професійного розвитку педагогічних працівників упродовж життя.

Професійна спільнота відгукнулася на урядові заклики реформування освіти численними ініціативами, серед яких варто назвати діяльність Групи Голмса (*the Holmes Group*), до складу якої увійшли провідні вчені, декани понад ста вищих навчальних закладів різних штатів. Результатом їхньої роботи стали доповіді-відповіді Майбутні вчителі (*Tomorrow's Teachers*, 1986), Майбутні школи (*Tomorrow's Schools*, 1990) та Майбутні педагогічні навчальні заклади (*Tomorrow's Schools of Education*, 1995), у яких окреслюються основні вектори професійного удосконалення



вчителів та реформування педагогічної освіти: покращення підготовки з предмета та методики викладання, збільшення уваги теоріям розвитку особистості, психології навчання та розвитку, підвищення статусу та компетентності працівників, об'єднання загальноосвітніх шкіл та педагогічних навчальних закладів навколо дослідницьких університетів задля професіоналізації педагогічної праці [12, с. 73].

Крім цього, у згаданих документах, на наш погляд, зазначені й інші важливі положення, які є актуальними для українських організаторів сучасної вищої освіти. Декани педагогічних факультетів вказують на те, що незбалансованість програм підготовки вчителів протягом тривалого часу, яка сьогодні спостерігається і в нашій країні, призводить до руйнування й без того невисокого престижу педагогічної праці, відкриває двері великій кількості слабо підготовлених студентів. Тут також критикується існуюча в американській вищій освіті практика вимірювання навчальних досягнень майбутніх вчителів за кількістю накопичених під час навчання кредитів, що негативно впливає на вибір студентами дисциплін не за професійними потребами та уподобаннями, а за обсягом залікових одиниць. Покращення стану педагогічної освіти та підняття престижу вчительської праці дослідники запропонували реалізувати через такі кроки: введення трьох рівнів диференціації вчителів: досвідчений вчитель (Career Professional Teacher), спеціаліст (Professional Teacher), який працює під керівництвом наставника (Instructor); визначення нормативного змістового компонента підготовки (стандарту) для кожного рівня; створення шкіл професійного розвитку (Professional Development Schools), які дозволяють розвивати партнерство педагогічних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл.

Українською дослідницею М. В. Нагач зроблено ґрунтовний аналіз діяльності шкіл професійного розвитку (Professional Development Schools) у США, які вона розглядає як форму соціального партнерства в освіті. Університет (осередок теорії) та загальноосвітні школи (осередок практики) спільно розробляють та впроваджують програми практичної підготовки майбутніх учителів, спрямовані на вирішення таких завдань: сприяння максимальним досягненням учнів; розробка, перевірка та поширення ефективних інноваційних методик викладання через прикладні дослідження; професійний розвиток досвідчених вчителів; покращення підготовки студентів [4, с. 7–11].

У дискусії щодо удосконалення педагогічної освіти, яка відбувалась у США наприкінці XX століття та вплинула на формування сучасних тенденцій у галузі, активну участь взяли представники обох професійних спілок, Американської федерації вчителів (the American Federation of Teachers) та Національної асоціації освіти (the National Education Association), Карнегі Форуму (the Carnegie Forum), виконавчих органів штатів, шкільних адміністрацій, вчителів. Результатом їх співпраці стала ще одна доповідь Нація підготовлена: вчителі для 21 століття (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, 1986), у якій наголошувалося на необхідності надання вчителю автономії у прийнятті професійних рішень з одного боку, а з іншого, – збільшення його відповідальності за власний професійний розвиток та забезпечення високих навчальних результатів учнів [7, с. 55].

Автори документа запропонували введення таких категорій вчителів у США: 1) ліцензований вчитель (licensed teacher), який, отримавши ліцензію на діяльність, готується до складання сертифікаційних тестів; 2) сертифікований вчитель (certified



teacher), який пройшов додаткову підготовку за професійними стандартами, виконав усі вимоги та отримав сертифікат професійної асоціації; 3) учитель-майстер (advanced teacher), який демонструє високий рівень компетентності з предмета викладання, має сертифікацію у визнаній неурядовій професійній організації, наприклад, Національній раді професійно-педагогічних стандартів (the National Board for Professional Teacher Standards), підтримку з боку колег; 4) учитель-лідер (leader teacher), який є ініціатором реформаційних перетворень у школі, надає професійну допомогу колегам у їхньому фаховому зростанні. Визнання такої градації вчителів дозволило сформулювати вимоги до вчителів з кожної з названих категорій, запропонувати відповідні програми професійного удосконалення, узгодити процедури оцінювання діяльності вчителів та визнання отриманих результатів. Особливий акцент було зроблено на підтримку молодих вчителів, яка досліджувалась Т. Г. Чуваковою [5, с. 234].

1996 року Національна комісія з вчителювання та майбутнього Америки (the National Commission on Teaching and America's Future), до складу якої увійшли президенти професійних спілок, керівники асоціацій, учителі шкіл, з ініціативи уряду США проаналізувала стан розвитку освіти за попереднє десятиріччя та підготувала доповідь Що має найважливіше значення: викладання для майбутнього Америки (What Matters Most: Teaching for America's Future, 1996). У документі йдеться про незадовільний рівень стандартів учнівських досягнень, відсутність належних стандартів педагогічної діяльності, повільні зміни у системі підготовки вчителів, недоліки у прийнятті на роботу та підтримці молодих вчителів, недостатню варіативність програм професійного розвитку. Вихід із ситуації автори документа вбачали у встановленні відповідності між програмами педагогічних навчальних закладів та стандартами професійної діяльності вчителя, поширенні культури співпраці шкільних вчителів та викладачів університетів, забезпеченні професійного розвитку упродовж всієї кар'єри [14, с. 92].

Отже, аналіз доповідей, які представляють критичний погляд на розвиток американської освіти та стан педагогічної галузі, дозволяє стверджувати про наявність постійного діалогу між урядовими комітетами та неурядовими професійними організаціями. Існуюча освітня практика також активно обговорювалась на шпальтах професійних газет та журналів, в наукових зібраннях, у педагогічних колективах. Все це сприяло тому, що наприкінці ХХ століття, як зазначають американські дослідники, відбулася трансформація поглядів на сутність педагогічної праці: від вчителя-виконавця (teachers as «workers»), який тренується до педагогічних дій, на вчителя-професіонала (teachers as «professionals»), який формується шляхом тривалого професійного розвитку та готується до самостійного вирішення комплексних завдань [14, с. 94]. Значний вплив на нове розуміння функцій вчителя в американському суспільстві спричинили також освітні реформи, які проводилися у різних країнах, були проаналізовані ЮНЕСКО та представлені у доповіді Ж.Делора Освіта: прихований скарб (Learning to be: The Treasure Within, 1996) [8, с. 182].

2001 року федеральним урядом прийнято законодавчий документ Жодна дитина не залишиться поза увагою (No Child Left Behind), у якому визначено напрями розвитку національної освіти та зафіксовано нові погляди на педагогічну діяльність [10, с. 1431]. Саме ця доповідь започаткувала дискусію щодо переходу від навчання



середньостатистичного учня до навчання кожного, яке базується на концепціях полікультурного, неупередженого виховання (Multicultural and Anti-bias Education Movement) та двомовної освіти (Bilingual Education Movement). Перед педагогічними навчальними закладами, професійними організаціями вчителів постало завдання готувати вчителів до роботи у полікультурному навчальному середовищі з урахуванням культурних, етнічних, соціально-економічних, мовних та сімейних відмінностей учнів та їх родин. Автори вказують, що низькі навчальні результати частіше демонструють учні, які походять з родин емігрантів, що характеризуються невисоким соціально-економічним становищем та низьким рівнем володіння англійською мовою. Кількість таких учнів у США постійно зростає. Отже, ця вимога знайшла відображення у стандартах педагогічної освіти для всіх категорій вчителів.

Таким чином, у результаті суспільного діалогу, під впливом міжнародного досвіду на початку XXI століття у педагогічній освіті США визначилися такі тенденції: забезпечення якості педагогічної освіти; підготовка вчителя до роботи у полікультурному навчальному середовищі; запровадження дистанційних форм навчання на основі нових інформаційно-комунікаційних технологій; пошук нових форм соціального партнерства; підтримка колективного професіоналізму; створення умов для професійного розвитку вчителя упродовж кар'єри.

Трансформація поглядів на сутність педагогічної діяльності у США спричинила й зміни у використанні професійних термінів. Так, підготовка (англ. training) у сучасних міжнародних публікаціях, теоретичних роботах американських та європейських дослідників вживається для позначення процесів опанування вчителями певних умінь (наприклад, підготовка до використання комп'ютерної програми, навчальних матеріалів з теми тощо). Терміни педагогічна освіта та професійний розвиток (англ. teacher education and professional development) повніше відображають комплексний характер вчительської діяльності, тривалість та багаторівневість професійного й особистісного становлення вчителя, його подальшого удосконалення. Так, професійний розвиток відбувається як в офіційно спланованих програмах, які узгоджуються із завданнями навчальних закладів, так і через неофіційні заходи, що проводяться неурядовими організаціями, визнаються адміністративними органами й обираються вчителями самостійно, за власними потребами та уподобаннями. На сучасному етапі дослідники на підставі аналізу світового досвіду удосконалення підготовки вчителів виділяють керований (managerial) та демократичний (democratic) професіоналізм [9, с. 5]. Перший ми розуміємо як такий, що більшою мірою залежить від потреб офіційної установи (школа, коледж, інститут, університет), планується керівниками та підкріплюється цілеспрямованими адміністративними заходами. Другий – знаходиться в альтернативному полі, залежить від ініціатив зацікавлених учасників та відкритий для споживачів (студентів, учителів, викладачів).

За такого підходу професійний розвиток учителів охоплює періоди навчання претендентів у педагогічних навчальних закладах, входження у професію та подальше удосконалення упродовж кар'єри і набуває ознак:

– відбувається за конструктивістською моделлю, а не в режимі слухання-відтворення. Вчитель розглядається як активний учень, який здобуває нове знання, постійно досліджуючи власну роботу;



- завдяки неперервності удосконалення професійної діяльності стає можливим інтегрувати нові здобутки у вже існуючу практику;
- реалізується у реальних умовах навчального закладу, який на відміну від традиційних курсів підвищення кваліфікації, дозволяє відстежувати вплив нововведень на навчальний процес та розглядати школи як спільноти, що навчаються, досліджують, змінюються;
- впливає на реформи, оскільки формується культура співпраці;
- передбачає постійне спілкування з колегами, адміністрацією, батьками, представниками громади, що спонукає вчителів до професійних відкриттів;
- наявність альтернативних програм дозволяє педагогічному колективу, окремим вчителям обирати саме ті з них, які відповідають шкільній культурі, структурі, традиціям та завданням [13, с. 59–60].

На думку американської дослідниці Л. Дарлінг-Гаммонг, кошти, вкладені у професійний розвиток вчителя, приносять більшу користь учням, ніж вкладення у будь-які навчально-матеріальні засоби [13, с. 61]. На сучасному етапі акцент зроблено на оцінці результативності педагогічної діяльності залежно від поставлених завдань, а не від обсягів інвестицій [11, с. 8].

Традиційно забезпечення високої якості педагогічної освіти у США пов'язують із такими процесами: сертифікацією – засвідченням професійної відповідності претендента вимогам, які визначаються неурядовими агенціями чи асоціаціями, ліцензуванням – наданням офіційного дозволу на роботу людині, яка відповідає вимогам штату, та акредитацією – оцінкою відповідності діяльності навчального закладу чи спеціальності стандартним вимогам [13, с. 62]. Кожен з них має свої процедури, що постійно змінюються унаслідок змін у поглядах на вчителя та його функції у суспільстві. Так, поправка до Закону про початкову та середню освіту (1998) стосувалася виділення коштів на програми партнерства загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних педагогічних закладів. Відповідно, у сертифікаційних та ліцензійних вимогах з'явилися пункти, які вимагають від учителя участі у таких партнерствах. Після виходу документа Що має найважливіше значення: викладання для майбутнього Америки університети мають щорічно звітувати про кількість студентів, які готуються стати вчителями, обсяги практичної підготовки, яку вони проходять у школах, оцінки з предмету викладання, які отримують випускники на ліцензійних екзаменах, результати акредитації навчального закладу у штаті. У зв'язку з введенням тестування вчителів з предмета викладання педагогічними навчальними закладами було переглянуто програми підготовки та збільшено обсяги фахової підготовки вчителя, що перевіряється під час акредитації навчальних закладів. Законодавча ініціатива федерального уряду Жодна дитина не залишиться поза увагою орієнтує на оцінювання роботи вчителя через навчальні досягнення учнів та надання фінансової підтримки заходам, спрямованим на удосконалення навчально-виховного процесу у початковій та загальноосвітній школі. Відповіддю на ці вимоги стало збільшення уваги до підготовки майбутніх учителів з предмета викладання, внесення змін до навчальних планів та запровадження відповідних акредитаційних вимог.

Висновки результатів дослідження. Отже, на федеральному рівні урядом розробляються закони, проводяться моніторинги освітніх процесів, на основі яких визначаються напрями подальшої діяльності. На рівні окремих штатів розробляються власні законодавчі ініціативи, які дозволяють без порушень федеральних



рекомендацій враховувати особливості штату та забезпечувати виконання національних законів. Слід також ще раз підкреслити суспільну готовність американців до наявності альтернативних думок, конкуруючих ініціатив, різноманітних поглядів, створення яких багато у чому залежить від професійних спілок, неурядових організацій, ініціативних громадян.

З середини XX століття в американському суспільстві на вчителя покладалося завдання працювати так, щоб забезпечити потреби кожної окремої дитини. Для цього майбутній вчитель мав успішно пройти підготовку у визнаному державою навчальному закладі, про що свідчать результати його акредитації. Приступивши до роботи, вчитель-початківець, як правило, отримує допомогу вчителя-наставника з числа досвідчених та ініціативних колег. Таким чином, якість педагогічної діяльності у США розглядається як результат поєднання професійної підготовки та досвіду. Еволюційні етапи цієї ідеї зафіксовані федеральними законами (1965 – Elementary and Secondary Education Act (Закон Про начальну та середню освіту, 1994 доопрацювання названого закону та поява the Improving America's School Act (Закон Про удосконалення шкіл Америки); 1998 – доопрацювання Higher Education Act (Закон Про вищу освіту); 2001 – No Child Left Behind (TITLE II) (Жодна дитина не залишиться поза увагою (Стаття II)).

Сьогодні щоб стати вчителем в американській школі, необхідно мати освіту бакалавра (останнім часом все частіше говорять про обов'язковий рівень магістра), пройти сертифікацію чи ліцензування у штаті (кожен штат має свої вимоги та процедури), мати достатній рівень знань з предмета викладання, який перевіряється національними стандартизованими тестами. За федеральними статистичними даними, які готуються щороку та відкриті для загалу, в країні не вистачає вчителів, є труднощі у проходженні сертифікації та ліцензування, претенденти мають низькі показники тестів з предмета викладання. Слід зазначити, як вихід із ситуації, що склалася, в окремих штатах дозволяється займати посаду вчителя без навчання в університеті за основною спеціальністю (достатньо вивчати предмет як другу спеціальність), можна отримати роботу без педагогічної освіти (існують програми залучення фахівців з інших галузей для викладання споріднених з їхнім напрямом підготовки дисциплін: військові, лікарі, інженери, технологи, юристи тощо), дозволяється працювати й з невисокими показниками тестів з предмета (пенсіонери). Кількість учителів, що не відповідають основним вимогам, незначна [13, с. 64]. Відповідальність за кваліфікованість учителя у таких випадках покладається на адміністрацію школи та освітні комітети шкільних округів. Учитель отримує альтернативну ліцензію (на 1-2 роки) та зобов'язаний здобути педагогічну освіту, прослухати психолого-педагогічні дисципліни в університеті, пройти практичну підготовку під керівництвом методистів. Кар'єрний ріст можливий лише за умови отримання сертифікатів неурядових професійних організацій, які підтверджують педагогічну компетентність після проходження визначених ними процедур, що розглядаються в американській освіті як заходи професійного розвитку вчителя.

Перспективи подальших розвідок. Кожна з названих тенденцій потребує ретельного аналізу еволюції та сучасного стану на міжнародному, національному та регіональному рівнях, що дозволить визначити раціональні ідеї та можливі шляхи їх упровадження у вітчизняну систему педагогічної освіти.



Література

1. Короткий тлумачний словник української мови (Уклад.: Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та інші; Відп. ред. Л. Л. Гумецька). – К. : Рад. Школа, 1978. – С. 267.
2. Ларіна Т. В. Забезпечення якості викладання як стрижневий напрям діяльності професійних об'єднань у США / Т. В. Ларіна // Наукові записки : Психолого-педагогічні науки / Ніжинський держ.ун-т ім. М. Гоголя; [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. – 2007. – № 1. – С. 142–147.
3. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах європейського союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Локшина. – Київ, 2011 – С. 14.
4. Нагач М. В. Підготовка майбутніх вчителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Марина Володимирівна Нагач. – Київ, 2008. – С. 7–11.
5. Чувакова Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя у США : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Чувакова Тетяна Григорівна. – К., 2004. – С. 234.
6. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform National Commission on Excellence in Education. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1983. – P. 5.
7. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession // Carnegie Forum on Education and the Economy. – New York : Carnegie Corporation, 1986 – P. 55.
8. Delors J. et al. Learning to be: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century / J. Delors. – Paris : UNESCO Publishing, 1996. – P. 182.
9. International handbook on the continuing professional development of teachers [Ed. Ch. Day, J. Sachs]. – Glasgow : Open University Press, 2005. – P. 5.
10. No Child Left Behind Act of 2001. Public Law 107–110. 115 Stat. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 2002. – P.1425–2094.
11. Shober Arnold F. From teacher education to student progress: teacher quality since NCLB / Arnold F. Shober. – American Enterprise Institute, 2012. – P. 8.
12. The Holmes Partnership Trilogy: Tomorrow's Teachers, Tomorrow's Schools, Tomorrow's Schools of Education. – New York : Peter Lang Publishing Inc., 2007. – P. 73.
13. Villegas-Reimers E. Teacher education in the United States of America: recent trends in its policies and practices: доповідь для регіонального офісу ЮНЕСКО / Eleonora Villegas-Reimers. – Boston : Wheelock College, 2002. – С. 55–82.
14. What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching and America's Future. – Columbia University, 1996. – P. 92–94.

С. В. ТЕЗИКОВА, канд. пед. наук, доцент
 Нежинский государственный университет
 имени Николая Гоголя, МОН Украины, ул. Кропивянского 2, г. Нежин,
 16600, Черниговская обл., Украина, svetlana.tezikova@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ США

Аннотация. Рассмотрена трансформация взглядов на учителя от «исполнителя» до «профессионала», а на его подготовку – от «тренировки» до



«образования и профессионального развития» под влиянием диалога между официальными органами и общественными организациями в конце XX – начале XXI столетия. Определены основные тенденции педагогического образования в США: оценивание качества педагогического образования, подготовка учителя к работе в поликультурной образовательной среде, внедрение дистанционных форм обучения, которые основываются на применении информационных и коммуникационных технологий, социальное партнёрство, коллективный профессионализм, профессиональное развитие учителя в течение карьеры.

Ключевые слова: тенденция, подготовка учителя, педагогическое образование, профессиональное развитие, управляемый профессионализм, демократический профессионализм, аккредитация учебных заведений, сертификация и лицензирование учителей.

S. V. TEZIKOVA, PhD (pedagogical sciences),
associate professor (working for doctor's degree)
Nizhyn State Mykola Hohol University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
2 Кropyv'яns'koho Str., Nizhyn, 16600, Chernihiv region, Ukraine
svetlana.tezikova@gmail.com

MODERN TENDENCIES OF TEACHER EDUCATION IN THE USA

Abstract. *Social transformation from conceiving teachers as «workers» and their preparation as «training» to conceiving them as «professionals» and their preparation as «educational and professional development» in the result of discussion between federal authorities and nonprofit organizations at the end of the 20th – and at the beginning of 21st centuries has been analyzed. The main tendencies of teacher education in the USA such as teacher quality assurance, teacher preparation for multicultural education, distance education with the advent of information technology, social partnership, collective professionalism, continuing professional development have been determined. The contemporary trends of teacher education in the USA have been analyzed. Methods and forms of organizing theoretical and practical teacher training, which are aimed at professional development, have been revealed. The main documents directed on the reformation of pedagogical education and educational reforms that influenced the USA pedagogical education have been defined. Particular attention has been focused on highlighting the peculiarities of American principles of individual learning, which allow to widespread the experience of American higher educational establishments. The essence and structure of «teacher education» and «professional development» has been analyzed. The difference between the «managerial professionalism» and «democratic professionalism» has been revealed. It has been substantiated that each of the tendencies considered in the article requires further detailed analysis of evolution and modern condition at the international, national, regional levels to define rational ideas and possible ways of their implementation into home system of pedagogical education.*

Keywords: tendency, teacher training, teacher education, professional development, managerial professionalism, democratic professionalism, accreditation of teacher education institutions, certification, licensing of teachers.



Bibliography

1. Short Explanatory Dictionary of the Ukrainian language (Uklad.: D. H. Hrynchyshyn, L. L. Humetska, V. L. Karpova ta inshi; Vidp. red. L. L. Humetska). – K. : Rad. Shkola, 1978. – P. 267.
 2. Larina T. V. Providing quality instruction in the core area of activity of professional associations in the U.S. / T. V. Larina // Naukovi zapysky : Psykholoho-pedahohichni nauky / Nizhynskyi derzh.un-t im. M. Hoholia; [za zah. red. Ye.I. Kovalenko]. – Nizhyn : NDU im. M. Hoholia. – 2007. – # 1. – P. 142–147.
 3. Lokshyna O. I. Trends in the content of school education in the European Union: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / O. I. Lokshyna. – Kyiv, 2011 – P. 14.
 4. Nahach M. V. Training future teachers for professional development at the U.S. schools: avtoref. dys. na zdobuttia stupenia kand. ped. nauk : spets.13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinnoi osvity» / Maryna Volodymyrivna Nahach. – Kyiv, 2008. – P. 7–11.
 5. Chuvakova T. H Professional growth of a young teacher in the U.S. : dys. kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Chuvakova Tetiana Hryhorivna. – K., 2004. – P. 234.
 6. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform National Commission on Excellence in Education. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1983. – P. 5.
 7. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession // Carnegie Forum on Education and the Economy. – New York : Carnegie Corporation, 1986 – P. 55.
 8. Delors J. et al. Learning to be: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century / J. Delors. – Paris : UNESCO Publishing, 1996. – P. 182.
 9. International handbook on the continuing professional development of teachers [Ed. Ch. Day, J. Sachs]. – Glasgow : Open University Press, 2005. – P. 5.
 10. No Child Left Behind Act of 2001. Public Law 107–110. 115 Stat. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 2002. – P.1425–2094.
 11. Shober Arnold F. From teacher education to student progress: teacher quality since NCLB / Arnold F. Shober. – American Enterprise Institute, 2012. – P. 8.
 12. The Holmes Partnership Trilogy: Tomorrow's Teachers, Tomorrow's Schools, Tomorrow's Schools of Education. – New York : Peter Lang Publishing Inc., 2007. – P. 73.
 13. Villegas-Reimers E. Teacher education in the United States of America: recent trends in its policies and practices: доповідь для регіонального офісу ЮНЕСКО / Eleonora Villegas-Reimers. – Boston : Wheelock College, 2002. – С. 55–82.
- What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching and America's Future. – Columbia University, 1996. – P. 92–94.



УДК: 378.048.2

EWA WIŚNIEWSKA, doc. dr.
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
Plac Dąbrowskiego 2, 09-402, Płock, POLSKA
pwsz@pwszplock.pl

ISTOTA, GENEZA I FUNKCJE STUDIÓW PODYPLOMOWYCH

***Анотація.** Розкрито сутність, тенезу та функції післядипломної освіти вчителів у сучасному освітньому просторі. Акцентовано увагу на тому, що підвищення кваліфікації вчителів є елементом неперервного навчання і частиною неперервної освіти вчителів. З'ясовано, що форми освітньої діяльності передбачають набуття нових компетенцій і кваліфікацій, що пов'язано, в свою чергу, з опануванням додаткових знань і умінь. Наголошено, що основні функції післядипломного навчання вчителів передбачають їх творчий розвиток, підвищення рівня практичної підготовки, можливість подальшого професійного зростання.*

Ключові слова: вчитель, освіта, компетенція, кваліфікація, професійний розвиток, знання, післядипломна освіта.

Бłyskawicznie zmieniające się społeczeństwo i gospodarka, postęp technologiczny, rosnąca konkurencja na rynku – wszystko to nie pozwala osiąść na laurach i czerpać profity z edukacji zakończonej w wieku dwudziestu czy dwudziestu kilku lat. Zwłaszcza, że wiedza wyniesiona z tamtych czasów może być mało przydatna czy wręcz nieaktualna. Dlatego tak ważne jest uświadomienie sobie konieczności ciągłego doksztalcenia się, poszerzenia swoich kwalifikacji i zdobywania nowej wiedzy.

W związku z dynamicznymi zmianami w gospodarce, a co się z tym wiąże i na rynkach pracy, stale wydłuża się okres uczenia się. Mamy do czynienia z powiększającymi się w zawrotnym tempie źródłami wiedzy i z coraz większą ich dostępnością. Jednocześnie stają się one coraz bardziej zróżnicowane i coraz bardziej rozproszone. Szkoły i uczelnie wyższe przestają być jedynymi miejscami zdobywania wiedzy, a nauczyciele wyłącznymi jej «dostarczycielami». Ostatnie dekady pokazały, że kształcenie nie może kończyć się z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów, że rozwój technologii wymusza na nas ciągłe doksztalcenie, uzupełnianie i odświeżanie wiedzy i umiejętności przez kolejne dekady życia. Kształcenie przez całe życie, staje się zjawiskiem powszechnym

Nauczyciele jako osoby, którym powierza się kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, przede wszystkim sami ponoszą odpowiedzialność za poszerzenie i uzupełnienie wiedzy ogólnej i pedagogicznej. Praca zawodowa nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także coraz większego wkładu osobowego, zdolności i zamiłowań. Konieczność podejmowania nowych funkcji powoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształca się w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość. Stąd adaptację nauczycieli do nowych warunków należy rozumieć jako dojrzewanie całej osobowości do podejmowania działań i rozwiązywania rozmaitych sytuacji zawodowych.

Specjalną rolę w procesie edukacji ustawicznej przypisuje się nauczycielowi, który powinien być organizatorem pracy, współuczącym się, przykładem aktywności intelektualnej,



powinien znać i stosować różne metody uczenia się i nauczania, twórczo wypracowywać nowe rozwiązania. Edukacja nauczycieli jest obecnie tym obszarem, na który specjaliści kształcenia ustawicznego zwracają szczególną uwagę. Od właściwego zorganizowania tego procesu, połączenia go z nowoczesnym systemem doskonalenia nauczycieli zależy powodzenie wdrożenia edukacji ustawicznej dla całego systemu oświaty i wychowania.

Edukacja ustawiczna (lifelong education) – jest to uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Kształcenie ustawiczne związane jest z edukacją formalną, gdyż odnosi się do zinstytucjonalizowanych form (np. szkoły, uczelnie) nauczania i uczenia się opartych na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (np. klasy, stopnie, programy, podręczniki) [1, s. 140].

Bezpośrednio z ideą kształcenia ustawicznego wiąże się współczesna koncepcja edukacji całościowej lub Uczucia się przez całe życie (lifelong learning) czerpiąc z tej definicji. Edukacja całościowa jest to bowiem proces obejmujący swoim zasięgiem całe życie człowieka, rozwój jego cech indywidualnych i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, nieformalnym i pozaformalnym [2, s. 7–12]. Punktem wyjścia w idei kształcenia ustawicznego jest przekonanie, że zdobywanie wiedzy i rozwój człowieka nie kończą się wraz z ukończeniem nauki na określonym poziomie, np. szkoły podstawowej, średniej czy wyższej, lecz winny trwać, z równie intensywnym co wcześniej natężeniem, także w latach następnych, do chwili zgonu.

Pojęcie kształcenia ustawicznego nie zawsze było rozumiane. Przez jakiś czas utożsamiano je ze starą praktyką kształcenia dorosłych a nawet doksztalcania i doskonalenia zawodowego pracujących. Były też próby sprowadzenia tego pojęcia jedynie do nazwy dla modernizacji, odświeżania wiedzy i umiejętności, nadążania za postępem w obrębie uzyskanej, wysokiej nieraz specjalizacji. Z czasem jednak teoretycy tej problematyki i praktycy oświaty doszli do wniosku, że przez to pojęcie trzeba rozumieć nie jeden element edukacji, zwłaszcza pozaszkolny a wszystkie formy kształcenia realizowane w ciągu życia i podporządkowane zasadzie ustawiczności, których łączna długość jest wyznaczona granicami ludzkiego życia.

Sam pomysł, by nigdy nie spoczywać na laurach i nawet w bardzo dojrzałym wieku zdobywać nową wiedzę i umiejętności, nie jest zresztą koncepcją pochodzącą z ostatnich lat. Przemyślenia na ten temat pojawiły się już w starożytności u takich myślicieli jak Konfucjusz, Hipokrates, Sokrates i Platon. W czasach nowożytnych koncepcję kształcenia stworzył w XVII w. Jan Amos Kodeński, który uważał, że dla człowieka każdy wiek jest szkołą. Rozważania na ten temat bliskie były też myślicielom Oświecenia, m. in. J. J. Rousseau. W Polsce idea kształcenia ustawicznego podnoszona była również przez Szymona Marycjusza, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, a przede wszystkim przez członków Komisji Edukacji Narodowej.

Pojęcie edukacji ustawicznej było też różnie ujmowane. W ujęciu węższym, termin ten można sprowadzić do dwóch grup poglądów. Reprezentanci pierwszej traktują edukację ustawiczną jako system kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Zwolennicy tego nurtu rozumieją ją wyłącznie jako uczestnictwo w kursach, studiach podyplomowych i innych formach rozszerzania, aktualizowania kwalifikacji zawodowych. Druga grupa poglądów utożsamia edukację ustawiczną z ogólnym i zawodowym kształceniem dorosłych.

Mówiąc dzisiaj o edukacji ustawicznej nie można nie przypomnieć myśli, które zostały sformułowane przez najwybitniejszych europejskich humanistów, prognostyków, teoretyków i



badaczy systemów edukacji permanentnej. W latach 60-tych XX wieku Robert J. Kidd zaproponował integralne spojrzenie na edukację człowieka twierdząc, że edukacja powinna być rozumiana systemowo i odbywać się zarazem w pionie, w poziomie i w głąb. Przez kształcenie w pionie rozumiał wszystkie kolejne szczeble edukacji szkolnej od przedszkola do studiów podyplomowych i każdej innej formy edukacji dorosłych. Przez kształcenie w poziomie określał, choćby tylko powierzchowne, poznawanie w miarę możliwości, wszystkich dziedzin życia i nauki. Miało to służyć likwidacji sztucznych barier między nimi, a w konsekwencji lepszemu radzeniu sobie z realizacją własnych celów i z rozwiązywaniem problemów. Terminem kształcenie w głąb opisywał jakość edukacji wyrażającą się m.in. w motywacjach i umiejętnościach do kształcenia i samokształcenia, zainteresowaniach intelektualnych, uczestnictwem w życiu kulturalnym i wykorzystaniem czasu wolnego [3, s. 47].

Nowoczesne, przeciwstawiające się reprodukcji ujęcie edukacji, zaproponował Paul Lengrand, uważany za jednego z najwybitniejszych prekursorów nowoczesnej edukacji ustawicznej. Jego całościowa koncepcja edukacji ustawicznej, po raz pierwszy została zaprezentowana w 1965 roku. Koncepcja ta daje nowe spojrzenie na kolejne etapy życia ludzkiego. Znosi bowiem tradycyjny podział na okresy nauki, pracy i dezaktywacji zawodowej. Idea edukacji ustawicznej nie ogranicza się więc do rozciągnięcia nauki na okres dzieciństwa i młodości ale jest koncepcją obejmującą całe życie człowieka. Paul Lengrand m.in., że nie można rozumieć kształcenia ustawicznego jedynie jako kształcenia, przekwalifikowywania i doskonalenia zawodowego lub tylko oświatę dorosłych, nawet szerzej jak dotychczas rozumianą. Postulował natomiast, że w nauczaniu szkolnym należy na pierwsze miejsce wysunąć konieczność wyrobienia w uczniach uwewnętrznionej potrzeby (wręcz nawyku, pragnienia) całożyciowego uczenia się; przekształcać edukację, szczególnie kształcenie dorosłych w ciekawą, opartą o nowe nietradycyjne metody, ofertę zaspokajającą potrzeby zdobywania i aktualizowania wiedzy; dostosować do tych celów system kształcenia nauczycieli, którzy z biernych dawców wiedzy, mieliby stać się organizatorami procesów uczenia się [4, s. 22].

Stanowisko, oparte na podstawowych założeniach P. Lengranda, przyjęła także specjalna międzynarodowa komisja pod przewodnictwem E. Faure'a stwierdzając, że całożyciowe kształcenie się jest zasadą, na której powinna być oparta cała oświata. Aby być trzeba się stale uczyć. Komisja ta uznała, że edukacja, będąca zarazem celem i środkiem rozwoju, musi być rozumiana jako spójny system działający w celu wszechstronnego doskonalenia człowieka w ciągu jego całego życia [5, s. 337].

Inny badacz całożyciowej edukacji Charles Hummel stwierdził, że podstawową ideą edukacji ustawicznej jest ukształtowanie dynamicznego, twórczego i kulturalnego, człowieka, potrafiącego doskonalić siebie, a także ulepszać warunki życia. Dydaktyczną konsekwencją takiego podejścia jest m.in. odejście od tradycyjnego przekazywania wiedzy na rzecz poznawczego uczenia się. Człowiek powinien się uczyć rozwiązywania problemów, pracy, studiowania, tworzenia nowych wartości, planowania i urzeczywistniania własnej przyszłości, a także samokształcenia i samowychowania. Cała oświata, od przedszkola, szkoły podstawowej i średniej, szkół zawodowych i wyższych, aż do oświaty dorosłych to składniki edukacji ustawicznej [3, s. 44].

Komisja Jacques'a Delorsa przedstawiła edukację w ujęciu dotychczas nieznanym a mianowicie: wszyscy ludzie muszą się dowiedzieć, że odwiecznie poszukiwany skarb ukryty jest w edukacji. W zaprezentowanym ujęciu edukacja, która dotychczas niezbyt



atrakcyjnie się kojarzyła wielu obywatelom – przede wszystkim jako obowiązek – jest wielką szansą, którą «należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej» [6, s. 9].

Przedstawiciele Komisji Europejskiej w Białej Księdze wskazują, że bezustannie jesteśmy i będziemy zawsze na drodze do uczącego się społeczeństwa [7, s. 34]. Najnowsze przeobrażenia cywilizacyjne, w tym gwałtowny rozrost i poszerzenie dostępu do wiedzy, rozwój nauki i techniki oraz umiędzynarodowienie handlu, podniosły poziom powszechnej niepewności, zaś niektórych ludzi wręcz zmarginalizowały. Niezbędne są zatem gruntowne zmiany w zakresie wymaganych sprawności, umiejętności, wiadomości i postaw oraz systemu wykonywania pracy. Jedynym rozwiązaniem jest powstanie społeczeństwa permanentnie uczącego się [6, s. 9].

W kontekście idei uczenia się przez całe życie należy rozpatrywać zagadnienie studiów podyplomowych i innych form kształcenia oferowanych przez uczelnie oraz inne instytucje kształcące na poziomie wyższym.

Studia podyplomowe są formą aktywności edukacyjnej osób z wyższym lub równorzędnym wykształceniem. Zgodnie z zasadą kształcenia ustawicznego, osoby te uzupełniają, rozszerzają, odnawiają wykształcenie w placówkach akademickich. Kształcenie podyplomowe ma zatem różne cele: przygotowanie do pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych w celu poprawy szans na rynku pracy, rozszerzenie wiedzy i umiejętności niezwiązanych z wykonywaną pracą zawodową, rozwój osobisty, zachowanie sprawności intelektualnej. Proces kształcenia podyplomowego zorientowany jest ponadto szczególnie na osobę uczącą się, a nie instytucję czy osoby prowadzące kształcenie.

Rozwój studiów podyplomowych w ostatnich latach związany jest z faktem iż, wiedza wyniesiona z uczelni wyższej w obecnej epoce nie może wystarczyć na całe życie. Przyrost informacji i powstawanie nowych dziedzin nauki powodują konieczność renowacji i aktualizacji wiedzy. Absolwenci szkół wychodzący na rynek pracy dziś, w ciągu swej aktywności zawodowej będą musieli kilka razy zmienić specjalność lub zawody. Co więcej wymagania w odniesieniu do kwalifikacji stale rosną, presja nowoczesnych technologii uprzywilejowuje tych, którzy są w stanie je zrozumieć i opanować. Istota studiów podyplomowych przejawia się zatem w ciągłości edukacyjnej, która prowadzi do stałego rozwoju, doskonalenia wiedzy i osobowości. Studia podyplomowe stały się zatem formą akademickiej edukacji dorosłych, a jednocześnie pełnią funkcję doskonalenia zawodowego [8, s. 143]. Organizują je jednak także specjalne pozaakademickie ośrodki doskonalenia zawodowego.

Kształcenie podyplomowe wyłoniło się w krajach uprzemysłowionych jako forma doksztalcenia pracowników wykazujących szczególnie dynamizm rozwoju, głównie inżynierii. Duże przedsiębiorstwa przemysłowe rozpoczęły we własnym zakresie organizowanie kursów mających na celu stymulowanie rozwoju kwalifikacji pracowników zgodnie z potrzebami produkcji. Szybko jednak dostrzeżono ograniczenie sposobu pojmowania doskonalenia i doksztalcenia zawodowego przez zakłady pracy. Zaiśniała zatem potrzeba wyspecjalizowanych ośrodków edukacyjnych, które podjęły trud doksztalcenia i doskonalenia w różnych dziedzinach życia społecznego.

Studia podyplomowe pełnią funkcję uzupełniającą – dającą wiedzę z innych poza własną specjalnością dziedzin, funkcję kwalifikacyjną – dającą kwalifikacje niezbędne do nowo pojawiających się dziedzin techniki lub gałęzi nauki oraz funkcję podwyższającą kwalifikacje w posiadanym zakresie specjalności [9, s. 431]. Wymienione funkcje wynikają z potrzeby podniesienia umiejętności wykonywania czynności zawodowych i są tym



samym funkcjami doskonalenia zawodowego. Natomiast doskonalenie zawodowe to: «ogół procesów, które mają za zadanie rozwijanie wysokiej sprawności fizycznej, poziomu społeczno-moralnego, a przede wszystkim kwalifikacji zawodowych, jak również wszystkich struktur osobowościowych, których rozwój wywiera korzystny wpływ nie tylko na pracę i jej wyniki, ale także na samego pracownika i jego osobowość» [10, s. 302].

Otóż, doskonalenie zawodowe w ramach studiów podyplomowych zapewnia:

- uzyskanie specjalizacji w wykonywanym zawodzie;
- podnoszenie systematyczne kwalifikacji, zgodne z wymaganiami postępu technicznego i nauki;
- rozszerzanie wiedzy, kwalifikacji i umiejętności między innymi przez opanowanie zawodów branżowo pokrewnych;
- zdobycie wiedzy i umiejętności wymaganych do dalszego awansu;
- pomoc w zakresie adaptacji zawodowej;
- udzielanie pomocy w działalności innowacyjnej i samodzielnej pracy badawczej.

Celem studiów podyplomowych jest nie tylko uzupełnianie i rozszerzanie wykształcenia akademickiego, ale przede wszystkim wspomaganie rozwoju człowieka. Kształcenie podyplomowe jest zatem zgodne z ideą edukacji ustawicznej.

Bibliografia

1. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa, 1996. – S. 140.
2. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 «Edukacja Ustawiczna Dorosłych». – 2003. – nr 3. – S. 7–28.
3. Półturzycki J. Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji / J. Półturzycki // Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia, wyd. II rozszerzone, praca zbiorowa pod red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewskiego, J. Półturzyckiego i E. A. Wesołowskiej. – Płock, 2010. – S. 47–48.
4. Lengrand P. Obszary permanentnej samoedukacji / P. Lengrand. – Warszawa, 1995. – S. 22–23.
5. Faure E. Uczyć się, aby być / E. Faure. – Warszawa, 1975. – S. 337.
6. Delors J. Edukacja – jest w niej ukryty skarb / J. Delors // Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku. – Warszawa, 1988. – S. 9.
7. Komisja Europejska: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. – Warszawa, 1997. – S. 34.
8. Półturzycki J. Akademicka edukacja dorosłych / J. Półturzycki. – Warszawa, 1994. – S. 143.
9. Jaworska B. Studia podyplomowe – forma akademickiej edukacji / B. Jaworska // Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia, wyd. II rozszerzone, praca zbiorowa pod red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewskiego, J. Półturzyckiego i E. A. Wesołowskiej. – Płock, 2010. – S. 431–432.
10. Nowacki T. W. Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy / T. W. Nowacki. – Warszawa, 1983. – S. 302.
10. McGoldrick J. Theorising human resource development / J. McGoldrick, J. Stewart, S. Watson // AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 348–355.
11. Dassanayake Mudiyansele Saman. Human Resource Development Systems for Customer Care Services Management in Telecommunications Companies: A Comparative Analysis of Sri Lanka and Japan / Mudiyansele Saman Dassanayake. – Tokyo : Japan Institute for Labor Policy and Training (JILPT), 2005. – 206 p.



12. Skills development in the workplace: report of the ILO/SKILLS-AP/Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace (OVTA, Chiba, Japan, 27 January – 6 February 2009) // Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS-AP), ILO Regional Office for Asia and the Pacific. – Bangkok : ILO, 2009. – 43 p.

13. Willyard P., Conti G. Learning strategies: a key to training effectiveness / P. Willyard, G. Conti // AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 325–331.

ЕВА ВИШНЕВСКА, канд. пед. наук, доцент

Государственная высшая профессиональная школа в г. Плоцк,
площадь Домбровского 2, г. Плоцк, 09-402, Польша
pwsz@pwszplock.pl

СУЩНОСТЬ, ГЕНЕЗИС И ФУНКЦИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** Раскрыта сущность, генезис и функции последипломного образования учителей в современном образовательном пространстве. Акцентировано внимание на том, что повышение квалификации учителей является элементом непрерывного обучения и частью непрерывного образования учителей. Установлено, что формы образовательной деятельности предусматривают приобретение новых компетенций и квалификаций, что связано, в свою очередь, с освоением дополнительных знаний и умений. Подчеркнуто, что основные функции последипломного обучения учителей предусматривают их творческое развитие, повышение уровня практической подготовки, возможность дальнейшего профессионального роста.*

Ключевые слова: учитель, образование, компетенция, квалификация, профессиональное развитие, знания, последипломное образование.

YEVA VYSHNEVSKA, PhD (pedagogical sciences), associate professor
Public Higher Professional School in Plotsk
2 Dombrowskoho Square, Plotsk, 09-402, Poland
pwsz@pwszplock.pl

THE ESSENCE, GENESIS AND FUNCTIONS OF TEACHERS' POSTGRADUATE EDUCATION

***Abstract.** The essence, genesis and functions of teachers' postgraduate education have been defined. It has been stressed that teacher training is a part of lifelong learning and continuing education of teachers. It has been determined that forms of educational activities include the acquisition of new skills and qualifications, which in return is associated with mastering additional knowledge and skills. Special attention has been paid to the fact that the basic functions of teachers' postgraduate education presuppose their creative development, improvement of practical skills, possibilities of further professional development. The author paid attention to the specific character of the modern postgraduate pedagogical education, the description of its structural components. The essence and peculiarities of "lifelong education" and "lifelong learning" have been revealed. The most competent modern editions dedicated to the issue of teachers' professional development in the world education environment have been analyzed. Directions of continuous teachers' professional development that must be carried out have been determined.*



Recommendations concerning teachers' postgraduate education improvement have been formulated. They presuppose obtaining specialization in a given profession, systemic professional development and in-service education according to modern demands of technical and scientific development, extension of knowledge, abilities and skills in pedagogical profession as well as in adjacent sciences, help in professional adaptation, carrying out innovative and individual research etc.

Keywords: teacher, education, competency, qualification, professional development, knowledge, postgraduate education.

Bibliography

1. Okoń W. *New Pedagogical Dictionary* / W. Okoń. – Warszawa, 1996. – S. 140.
2. The development strategy of continuing education by the year 2010 "Continuing Adult Education». – 2003. – nr 3. – P. 7–28.
3. Pólturzycki J. Lifelong learning and its implications for education / J. Pólturzycki // *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, wyd. II rozszerzone, praca zbiorowa pod red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewskiego, J. Pólturzyckiego i E. A. Wesołowskiej. – Płock, 2010. – P. 47–48.
4. Lengrand P. Areas of ongoing self-education / P. Lengrand. – Warszawa, 1995. – S. 22–23.
5. Faure E. *Learning to be* / E. Faure. – Warszawa, 1975. – P. 337.
6. Delors J. *Education - there's a hidden treasure* / J. Delors // *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*. – Warszawa, 1988. – P. 9.
7. Komisja Europejska: *Teaching and learning. On the road to the learning society. White Paper on Education and Training*. – Warszawa, 1997. – P. 34.
8. Pólturzycki J. *Academic adult education* / J. Pólturzycki. – Warszawa, 1994. – P. 143.
9. Jaworska B. *Postgraduate studies - a form of academic education* / B. Jaworska // *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, wyd. II rozszerzone, praca zbiorowa pod red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewskiego, J. Pólturzyckiego i E. A. Wesołowskiej. – Płock, 2010. – P. 431–432.
10. Nowacki T. W. *The education and training of employees. Outline of andragogy work* / T. W. Nowacki. – Warszawa, 1983. – P. 302.
10. McGoldrick J. *Theorising human resource development* / J. McGoldrick, J. Stewart, S. Watson // *AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001)*. – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 348–355.
11. Dassanayake Mudiyansele Saman. *Human Resource Development Systems for Customer Care Services Management in Telecommunications Companies: A Comparative Analysis of Sri Lanka and Japan* / Mudiyansele Saman Dassanayake. – Tokyo : Japan Institute for Labor Policy and Training (JILPT), 2005. – 206 p.
12. *Skills development in the workplace: report of the ILO/SKILLS-AP/Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace (OVTA, Chiba, Japan, 27 January – 6 February 2009)* // *Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS-AP)*, ILO Regional Office for Asia and the Pacific. – Bangkok : ILO, 2009. – 43 p.
13. Willyard P., Conti G. *Learning strategies: a key to training effectiveness* / P. Willyard, G. Conti // *AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001)*. – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 325–331.



УДК: 378.126+ 378.046.4 (57)

Н. В. ПАЗЮРА, канд. пед. наук, доцент, докторант
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
npazyura@ukr.net

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ЯПОНІЇ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ

***Анотація.** Розглянуто роль педагогічного персоналу в Японії в умовах внутрішньофірмової підготовки. Охарактеризовано його вплив на професійний розвиток персоналу японських компаній. Визначено функції менторів та супервізорів на японських підприємствах та порівняно їх з діяльністю педагогічного персоналу деяких розвинутих країн світу. Здійснено аналіз форм та методів, що застосовуються наставниками та коучами у підготовці працівників. Представлено популярну для японських компаній модель навчання, описано її основні етапи та проаналізовано завдання наставників на кожному етапі..*

Ключові слова: педагогічний персонал, професійний розвиток, форми та методи навчання, внутрішньофірмова підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Результативність праці безпосередньо залежить від розвитку людського потенціалу компанії, що в сучасних умовах ескалації конкуренції на зовнішніх та внутрішніх ринках збуту перетворюється на важливе завдання сучасного підприємства. Умови ринкової економіки потребують вирішення завдань професійного зростання працівників підприємств, все частіше здійснюються пошуки способів адаптації до вимог, які перед ними ставляться. У цьому контексті актуальності набуває вивчення ролі педагогічних працівників, які здійснюють наставництво, або супервізію у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу компанії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що вітчизняні (Г. Попович, В. Сидоров) та зарубіжні дослідники (А. Козлов, І. Міллер) здійснювали аналіз окремих аспектів супервізії. Питання застосування коучингу на підприємствах розглядалися у працях зарубіжних (Р. Ділтс, М. Дауні, М. Джей, Г. Кімсі-Хаус, О. Огнев, Ф. Сендал, Е. Стак, Л. Уїтворт, Д. Уїтмор, С. Чумакова та ін.) та вітчизняних науковців, які присвятили свої дослідження питанням ролі тренерів консалтингових груп (Ю. Кравченко, Л. Круглова, М. Нагара, М. Таран та ін.). Проте відсутність наукових розвідок, у яких би аналізувався зарубіжний, зокрема східно-азійський, досвід у цій сфері зумовила вибір теми даної статті.

Формулювання мети статті. Мета статті – дослідження ролі педагогічних працівників у внутрішньофірмовому навчанні виробничого персоналу на підприємствах Японії, здійснення аналізу форм та методів, що застосовуються наставниками та коучами, виявлення особливостей роботи наставників в японських компаніях.

Вклад основного матеріалу дослідження. У системі внутрішньофірмової підготовки Японії наставництво та коучинг виконують важливу функцію передачі



професійних знань та навичок від більш досвідченого співробітника-наставника менш досвідченому робітнику шляхом їх взаємодії під час виконання професійних обов'язків на робочому місці («Система братів та сестер» або «Система старшого») [7]. Причому навчання у цьому випадку йде паралельно з процесом розширення професійних обов'язків того, хто навчається. Основною метою наставництва є передача знань і навичок, зміна поведінки, передача елементів корпоративної культури, зростання та розвиток потенціалу підлеглого, ефективне використання потенціалу наставника.

Відмінності між азійськими і європейськими країнами спостерігаються у манері проведення наставництва на робочому місці. Наприклад, у Франції, як у більшості європейських країн, випускник вищого навчального закладу розглядається як «закінчений продукт навчання», повністю готовий до роботи, з необхідними навичками і кваліфікацією. Він інтегрує у встановлений розподіл професійних завдань, які мають концептуальний характер та складаються з вирішення емпіричних проблем. Контролюючи функцію за діяльністю новачка виконує інженер [4, с. 4]. У деяких європейських країнах, наприклад в Іспанії, середні і малі підприємства забезпечують постійне тьюторство, яке здійснює супервайзер або ментор, та неофіційне тьюторство, тобто інформальну підготовку іншими працівниками у вільний від роботи час [8, с. 30]. У більшості підприємств Тайваню досвідчені працівники виконують роль учителів. Але тут спостерігається недостатній ентузіазм серед працівників за рахунок відсутності необхідних механізмів заохочення [9, с. 459].

В Японії для кожного випускника початковий період роботи – це період професійного становлення шляхом його підготовки на робочому місці. В японських компаніях традиційно щойно працевлаштовані вивчають всі тонкощі під керівництвом призначеного інструктора, ментора або сенсей. Сенсей – це той, хто може керувати, спостерігати, надавати підтримку та забезпечувати зворотній зв'язок. Правильне виконання сенсеєм своїх обов'язків розглядається як важливий елемент корпоративної культури [3]. У такий спосіб нові працівники набувають знань щодо змісту навичок шляхом копіювання стилю праці інструктора. Протягом цього періоду вибудовується його «професійність». Вважається, що практична підготовка починається з моменту найму. Крім того, він виконує конкретні технічні завдання, які стають більш складними в міру його професійного становлення. Під час навчання новачки набувають навичок працювати в команді та формують уявлення про загальні та специфічні особливості функціонування компанії [4, с. 4]. За проаналізованими матеріалами, основна відмінність наставництва та супервізії на японських заводах полягає у встановленні теплих, майже сімейних взаємовідносин у робочій групі, особливо між наставником та його підлеглим. Японські супервізори виконують роль «поглинача проблем, аварійного монтера» [5, с. 25–26].

За результатами порівняльних досліджень І. Гоу, П. Едвардс, Л. Оказакі-Ворд, К. Сіссон, Дж. Сторі, ментори більше впливають на кар'єрний розвиток менеджерів в японських компаніях порівняно з британськими. Вони звертають увагу на використання принципу «пан або пропав» у британських фірмах, який наражає менеджерів на вимогливі завдання, чим різко контрастує з японським підходом, що дозволяє новим працівникам систематично просуватися по кар'єрній драбині під керівництвом старшого працівника, значно зменшуючи психологічну напругу [5, с. 26].



Важливого значення набуває добір педагогічних кадрів для професійного навчання персоналу підприємства. Це можуть бути викладачі з числа керівників та фахівців підприємства, які мають вищу освіту та чотири-п'ятирічний стаж за спеціальністю і тих, хто спроможний здійснювати керівництво з департаментів та відділень компанії, які протягом певного періоду часу виконують завдання пов'язані з підготовкою персоналу, після закінчення якого знову повертаються в свої департаменти; працівники, які одержали педагогічну підготовку на зовнішніх семінарах; інструктори виробничого навчання з числа кваліфікованих робітників підприємства, які мають стаж роботи за професією та високі виробничі показники. Більшість штатних працівників, відповідальних за підготовку, не мають академічної педагогічної освіти [2]. Японський працівник, який виконує роль інструктора, має мотивацію передати свої навички новим працівникам тому, що його здібність навчати інших оцінюється та відзначається у заводській відомості про формування навичок. У результаті подібної практики старші працівники виконують свої професійні обов'язки та функцію вчителів. Відповідальність інструктора за навчання зменшується поступово з набуттям новим працівником необхідних навичок (К. Коїке, С. Яхата) [5, с. 25–26]. Коли старший працівник виходить на пенсію, молодший працівник продовжує виконувати його функції навчання підлеглих [1, с. 38].

Хоча персоналії і ролі менторів можуть бути різними, японські дослідники описали їх сутність так: «У світі праці ментори навчають секретам роботи, забезпечують коучинг та слугують прикладом для копіювання. Важливою роллю менторів в японських підприємствах є сприяння кар'єрному просуванню своїх підлеглих шляхом рекомендацій їх впливовим людям в компанії». Такий тип навчання на робочому місці вимагає особливої підготовки й характеру наставника. Наставник керує практичною діяльністю підлеглою, відповідальний за формування плану розвитку, визначення освітньої та навчальної мети та її реалізацію, за навчання та адаптацію нового працівника у підрозділі [7]. На цьому етапі, крім окреслених вище, наставник виконує такі завдання: пояснює технологію роботи; знайомить з системою документообігу в компанії; пояснює принципи роботи програмного забезпечення (якщо компанія використовує якесь особливе програмне забезпечення, розроблене для внутрішнього користування); консультує працівника з поточних питань; чітко визначає джерела інформації.

На ментора покладається ще і розробка комплексу завдань для підлеглою для його підготовки до виконання певного виду роботи. Так, менеджери, готуючись до виконання менторських обов'язків, планують та організують процес розвитку навичок своїх підлеглих, у 29.3 % досліджуваних компаніях від менеджерів потребують складання індивідуального плану підготовки підлеглою. Обговорення цього плану здійснюється раз або двічі на рік. Оскільки кожен працівник проходить персональне оцінювання своєї професійної діяльності, то успіхи менеджера у здійсненні керівництва підлеглими і розвитку їх потенціалу складають один з важливих критеріїв [2].

Крім наставництва, у внутрішньофірмовій підготовці використовують коучинг, який, на відміну від наставництва, використовується для підвищення професіоналізму більш досвідчених працівників. Характерним для коучингу є запобігання нав'язування своїх методів іншим, мінімізація інструкцій, використання замість вказівок як діяти питань щодо планів дій, прислухання до думок інших, вияв



свідомого ставлення до присутності інших, підвищення ступеня внутрішнього самоконтролю замість зовнішнього з боку наставника. Вважається, що навички коучингу передбачають здібність спостерігати персональні стосунки між людьми та організувати ці стосунки у систематизовану взаємодію [6, с. 40].

Супервізор відповідає за процес коучингу, без якого неможливий професійний розвиток довірених йому фахівців. Сучасні посадові обов'язки супервізора передбачають виконання освітньої, контрольної функцій супервізора та функції підтримки (Дж. Дьюсон, А. Кадушін). Освітня функція супервізора спрямована на те, щоб сприяти оволодінню працівником новими знаннями, інформувати, пояснювати, допомагати знаходити правильне рішення, якщо він звертається за допомогою, радити, консультувати, пропонувати нові методики і технології, тобто підвищувати рівень професійної майстерності працівника. Крім того, на думку японських практиків внутрішньофірмової підготовки, в обов'язки супервізора входить створення спеціального оточення і сприятливої атмосфери для набуття підлеглими необхідних навичок та знань шляхом виконання повсякденних професійних обов'язків. Важливим для супервізорів вважається володіння прогностичним баченням перспектив професійного розвитку своїх підлеглих протягом наступних 3 – 5 років [7].

Деякі автори описували роль коуча в компанії Тойота (Стівен Дж. Спіер). Новий менеджер наймається і проходить підготовку в компанії, його коуч знайомить його із структурою організації. Після цього його просять знайти можливі засоби покращення діяльності компанії шляхом щоденних спостережень. Потім він працює на лінії складання з командою працівників, і після цього знову необхідно шукати шляхи покращення і попрацювати в команді, втілюючи ці покращення. Далі він працює в команді передової лінії і по можливості реалізує дії, які, на його думку, приведуть до підвищення продуктивності. На кожному етапі своєї діяльності сенсей підтримує менеджера, спрямовує його дії і контролює те, що він вивчає, ставить запитання, сприяє рефлексії. Їх взаємовідносини мають надзвичайно персональний характер [3].

Для більш ефективного здійснення коучингу в деяких компаніях розробляються посібники для менеджерів та супервайзерів з питань навчання на робочому місці. Крім того, під час обговорення та складання індивідуальних програм кар'єрного розвитку працівники самостійно визначають індивідуальну мету у професійному розвитку, що фіксується в планах підготовки на робочому місці. Індивідуальний план розвитку є важливою частиною повсякденного управлінського словника.

За результатами проведеного дослідження ми можемо зробити висновок, що за умов збереження власної специфіки внутрішньофірмова підготовка на японських підприємствах здійснюється з урахуванням усіх принципів навчання дорослих.

Малком Ноулз, який заклав основи у галузі освіти дорослих, ідентифікував такі принципи як критично важливі для навчання дорослих. Дотримання їх відбувається під час професійного навчання виробничого персоналу на підприємствах Японії: 1. Пріоритетність самостійного навчання слухачів за умов спільної діяльності слухача і викладача, який активно заохочує їх до навчального процесу та виконує функцію фасилітатора для них. Роль наставника полягає у демонстрації того, як навчання допоможе у досягненні їх мети. 2. Опора на досвід слухача у відборі змісту навчання. Дорослі накопичують життєвий досвід та знання, які включають в себе не тільки професійну діяльність. Завдання педагога пов'язувати навчання із цими



знаннями та життєвим досвідом. 3. Відповідність змісту навчання їх персональній меті. Вони повинні бути мотивовані, і навчання стає цінним для дорослих учнів у випадку, якщо може бути використано в роботі або інших видах їх діяльності. 4. Актуалізація результатів навчання. Дорослі не зацікавлені в одержанні абстрактних знань, тому інструктори повинні показати зв'язок цих знань з професійною діяльністю. 5. Індивідуалізація навчання. Наставник повинен показувати пошану до дорослих учнів, визнавати їх досвід, надавати можливість висловлювати вільно власний погляд, сформований на досвіді. Важливо пропонувати такі форми і методи навчання, які фокусують увагу на знаннях, набутих з власного досвіду [3].

Для ефективності професійного навчання неабияке значення має вибір супервізором форм та методів навчання. Основним напрямом удосконалення процесу навчання на виробництві та підвищення ефективності діяльності виробничого персоналу є запровадження методів, спрямованих на стимулювання слухача до активних дій у процесі засвоєння професійних знань й умінь. Високим рівнем активності слухачів характеризуються проблемні, творчі, пошукові методи навчання.

Поширеною формою навчання працівників в японських компаніях є створення навчальних груп, що імітують діяльність підприємства, задіяні у вирішенні змодельованих ситуацій, що приводить до удосконалення їх професійності, підвищенні досвіду. Така форма активного навчання передбачає вісім етапів неперервного циклу навчання та вдосконалення. Вони потребують ефективного навчання та активної ролі сенсея. Якщо схематично представити модель неперервного циклу навчання, що використовується у внутрішньофірмовій підготовці японських працівників, то необхідно виділити етапи набуття знань (на схемі світлий колір) та експериментальні етапи активних дій, які мають вплив на почуття студентів (темний колір) (рис. 1). За визнанням японських експертів, знання

Модель навчання у дії (action learning)



Рис. 1. Навчальна модель у внутрішньофірмовій підготовці японських працівників [3]



та емоції також дуже важливі у зміні персональної поведінки або корпоративної культури. Аналіз кожного етапу моделі дозволяє зробити висновок, що на першому етапі – представлення проблеми або випадку з професійної діяльності слухачів постає завдання пошуків шляхів для вирішення, прийняття рішень. Важливим на цьому етапі є розуміння учнів, як від вирішення цієї проблеми зміниться їх робота, робота цілого підприємства, взаємини з клієнтами. Завдання коучів на цьому етапі – довести важливість змін. Набуття знань – другий етап, у процесі передачі знань більшість корпоративних інструкторів мають багато досвіду, але в цій моделі набуття знань відбувається задля зміни поведінки учнів. Третій етап – обговорення. Затвердження нової, необхідної для вирішення проблеми поведінки. Завдання коуча на цьому етапі – зробити так, щоб кожна навчальна ситуація сприяла формуванню бажаної поведінки, необхідної для кращого виконання професійних обов'язків. Наприклад, ставиться завдання визначення потреб клієнта. Навчальна група шляхом методу мозкового штурму називає всі можливі потреби, проводить співбесіду та остаточно визначає потреби. Таким чином, кожна частина потребує застосування нової поведінки, відповідно до якої приймається рішення. На четвертому етапі – використанні на практиці нової поведінки – навчальним групам необхідно практикувати вирішення проблем (кейз-стадіз) та експериментувати. П'ятий етап передбачає одержання зворотного зв'язку від коуча.

На шостому етапі – етапі набуття ще більших знань – коуч навчає важливих аспектів професійного розвитку: як розробити збалансовану картку досягнень, як представити процес роботи, як відрізнити варіації звичного і особливе, як скоротити марне витрачання часу та виробничий цикл. Вирішення цих питань потребує використання одержаних навичок. Сьомий етап – звернення до практики. Постійне використання навичок неперервного покращення має вплив на реальну професійну діяльність. Завдання сенсея на цьому етапі навчити учнів бачити цей вплив та закріпити набуту модель поведінки. Завдання як менеджера, так і коуча полягає у досягненні хороших результатів для команди і персонально для кожного студента. Бажаними результатами може бути як визнання високої продуктивності робочої команди, так і можливість представити результати своєї роботи старшим менеджерам [3]. Отже, існує багато шляхів посилити модель поведінки «постійного вдосконалення», і таке посилення повинно бути частиною навчального процесу.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, педагогічний персонал у внутрішньофірмовій підготовці Японії відіграє важливу роль у процесі набуття та активізації необхідних знань і навичок персоналом компанії. В японських компаніях наставники та супервізори сприяють мобілізації внутрішніх можливостей і потенціалу працівників, постійному вдосконаленню професіоналізму та кваліфікації працівників, зростанню рівня їх конкурентоспроможності, забезпечують розвиток компетентності, спонукають до інноваційного підходу у виробничому процесі. Встановлення особливих взаємовідносин між наставником і підлеглим в японських компаніях забезпечує високі результати виконання завдань; створює атмосферу, яка стимулює креативність, генерацію нових ідей; є надійним фундаментом корпоративної культури, оскільки виявляється через підтримку, співпрацю та партнерство.

Перспективи подальших розвідок. На нашу думку, більш детального і ретельного вивчення потребує японська модель неперервного циклу навчання, що використовується у внутрішньофірмовій підготовці японських працівників, та етапи набуття ними знань відповідно до цієї моделі.



Література

1. Taira Koji, Levine Solomon B. Educational and labour force skills in postwar Japan. Final report / Koji Taira, Solomon B. Levine. – Washington, DC : Office of educational research and improvement, 1986. – P. 38.
2. Takashi Kawakita. Japanese In-House Job Training and Development [Electronic resource] / Kawakita Takashi. – 1996. – Vol. 35. – No.04. – Mode of access: <<http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1996/vol35-04/06.htm>>.
3. Lawrence M. Miller. Action Learning: Key to Developing an Effective Continuous Improvement Culture. Training Within Industry. Follow these eight steps to better instill continuous improvement in individuals and teams [Electronic resource] / Miller. M. Lawrence // Industry Week. – Feb. 28. – 2012. – Mode of access: <<http://www.industryweek.com/education-training/action-learning-key-developing-effective-continuous-improvement-culture?page=1>>.
4. Lanciano C., Nohara H. The socialization of engineers and the development of their skills: a comparison of France and Japan / C. Lanciano, H. Nohara // Training and employment: French dimensions. – 1993. – N. 13. – P. 4.
5. Mudiyansele Saman Dassanayake. Human Resource Development Systems for Customer Care Services Management in Telecommunications Companies: A Comparative Analysis of Sri Lanka and Japan / Saman Dassanayake Mudiyansele. – Tokyo : Japan Institute for Labour Policy and Training (JILPT), 2005. – P. 25–26.
6. Report from «The Research Association on Lifelong Career Development Support and Corporate Organization» // Human Resources Development Bureau, Ministry of Health, Labour and Welfare. – July 20, 2007. – P. 40.
7. Shigemi Yahata. In-House Training and OJT [Electronic resource] / Yahata Shigemi // Human resources management. – 1994. – Vol. 33. – No. 05. – Mode of access: <<http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1994/vol33-05/06.htm>>.
8. Skills development in the workplace: report of the ILO/SKILLS-AP // Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace, OVTA, Chiba, Japan, 2009. – Bangkok : ILO, 2009. – P. 30.
9. Lee Yi-Hsuan, Lin Jie. A Review of HRD Research in Three Areas of East Asia: Mainland China, Taiwan, and Japan Texas A&M University / Yi-Hsuan Lee, Jie Lin, Kenneth. E. Paprock, Susan A. Lynham, Jie (Jessica) Li // International Journal of Training and Development. – 2004. – № 5 (3). – P. 455–461.

Н. В. ПАЗЮРА, канд. пед. наук, доцент, докторант
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
prazyura@ukr.net

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЯПОНИИ В УСЛОВИЯХ ВНУТРЕНЕФИРМОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Рассмотрена роль педагогического персонала в японских компаниях. Охарактеризовано его влияние на профессиональное развитие японских



работников. Выявлены функции менторов и супервайзеров на японских предприятиях и проведено сравнение их работы с деятельностью педагогического персонала некоторых развитых стран мира. Проанализированы формы и методы, используемые наставниками и супервайзерами в подготовке работников. Представлена популярная модель обучения, широко применяемая в японских компаниях, с описанием ее основных этапов и роли наставника на каждом этапе.

Ключевые слова: педагогический персонал, профессиональное развитие, формы и методы обучения, корпоративная подготовка.

N.V.PAZYURA, PhD (pedagogical sciences), associate professor
(working for doctor's degree)
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskooho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
npazyura@ukr.net

THE ROLE OF TEACHING PERSONNEL IN WORKERS' ROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN CORPORATE TRAINING IN JAPAN

Abstract. *The role of teaching personnel within corporate training of workers in Japan has been considered. Their influence on professional development of workers at Japanese companies has been characterized. Mentors and supervisors' functions in Japanese enterprises in comparison with teaching personnel activities in some developed countries of the world have been defined. Forms and methods used by mentors and coaches in workers' training have been analyzed. A popular model of action leaning popular among Japanese companies has been presented. Its main stages and a sensei's tasks at every stage aimed at encouraging students to active participation in learning process have been described. It has been underlined that productivity of every enterprise depends greatly on the professional development of its personnel, which in its turn, is influenced by teaching staff. Supervision and coaching serve to deliver knowledge, skills, know-how of technological processes from experienced workers to newly hired personnel on the working place, and includes close personal, nearly family interrelations with subordinates. That is why in Japanese companies mentors and supervisors' activity has acquired great importance. Their activities have been compared with teaching personnel's functions in some developed countries of the world, which are limited to controlling. Functions of mentors that are expanded to the delivery of corporate culture elements, change of subordinates' behaviour, development of the subordinates' potential have been named.*

Key words: teaching personnel, professional development, form and method of training, corporate training.

Bibliography

1. Taira Koji, Levine Solomon B. Educational and labour force skills in postwar Japan. Final report / Koji Taira, Solomon B. Levine. – Washington, DC : Office of educational research and improvement, 1986. – P. 38.
2. Takashi Kawakita. Japanese In-House Job Training and Development [Electronic resource] / Kawakita Takashi. – 1996. – Vol. 35. – No.04. – Mode of access: <<http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1996/vol35-04/06.htm>>.



3. Lawrence M. Miller. Action Learning: Key to Developing an Effective Continuous Improvement Culture. Training Within Industry. Follow these eight steps to better instill continuous improvement in individuals and teams [Electronic resource] / Miller. M. Lawrence // Industry Week. – Feb. 28. – 2012. – Mode of access: <<http://www.industryweek.com/education-training/action-learning-key-developing-effective-continuous-improvement-culture?page=1>>.

4. Lanciano C., Nohara H. The socialization of engineers and the development of their skills: a comparison of France and Japan / C. Lanciano, H. Nohara // Training and employment: French dimensions. – 1993. – N. 13. – P. 4.

5. Mudiyansele Saman Dassanayake. Human Resource Development Systems for Customer Care Services Management in Telecommunications Companies: A Comparative Analysis of Sri Lanka and Japan / Saman Dassanayake Mudiyansele. – Tokyo : Japan Institute for Labour Policy and Training (JILPT), 2005. – P. 25–26.

6. Report from «The Research Association on Lifelong Career Development Support and Corporate Organization» // Human Resources Development Bureau, Ministry of Health, Labour and Welfare. – July 20, 2007. – P. 40.

7. Shigemi Yahata. In-House Training and OJT [Electronic resource] / Yahata Shigemi // Human resources management. – 1994. – Vol. 33. – No. 05. – Mode of access: <<http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1994/vol33-05/06.htm>>.

8. Skills development in the workplace: report of the ILO/SKILLS-AP // Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace, OVTA, Chiba, Japan, 2009. – Bangkok : ILO, 2009. – P. 30.

9. Lee Yi-Hsuan, Lin Jie. A Review of HRD Research in Three Areas of East Asia: Mainland China, Taiwan, and Japan Texas A&M University / Yi-Hsuan Lee, Jie Lin, Kenneth. E. Paprock, Susan A. Lynham, Jie (Jessica) Li // International Journal of Training and Development. – 2004. – № 5 (3). – P. 455–461.



УДК: 378.046.4+371.263 (73)

О. В. САДОВЕЦЬ, канд. пед. наук, доцент
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
lesya_82_82@mail.ru

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ, СПРЯМОВАНИЙ НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ: ДОСВІД США

***Анотація.** Обґрунтовано важливість здійснення якісного професійного розвитку вчителів, спрямованого на підвищення рівня навчальної успішності учнів. Проаналізовано досвід Американського центру інтерактивних інформаційних технологій в освіті щодо організації та здійснення ефективного професійного розвитку, зокрема такої його форми, як семінари. Визначено особливості проектування, оцінювання та вдосконалення професійного розвитку вчителів, спрямованого на підвищення рівня навчальної успішності учнів. На основі проаналізованого досвіду сформульовано рекомендації щодо покращення практики проведення семінарів як форми професійного розвитку вчителів та посилення їх впливу на навчання і успішність учнів.*

Ключові слова: професійний розвиток учителів, навчальна успішність учнів, семінар, моделювання процесу викладання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають рішучих реформ, спрямованих на постановку більш чітких стандартів освіти та збільшення відповідальності педагогів за результативність процесу навчання учнів на усіх рівнях. Останнє є можливим за умови постійного професійного вдосконалення вчителів, підвищення їх кваліфікації та вміння забезпечити якісний процес навчання учнів. Таким чином, цілком логічно постає питання про необхідність забезпечення якісного неперервного професійного розвитку вчителів, спрямованого на підвищення рівня навчальної успішності учнів. Аналіз практики свідчить, що наразі професійний розвиток учителів є недостатнім, окрім того, сумнівною є якість та ефективність такого процесу. Проблемним є також формалізований характер здійснення заходів професійного розвитку, відсутність практичного застосування їх матеріалів у педагогічній діяльності вчителів та недостатнє оцінювання впливу професійного розвитку вчителів на успішність учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто відзначити, що у сучасних науково-педагогічних дослідженнях чимало уваги приділяється проблемі професійного розвитку вчителів (Е. Віллегас-Раймерс, Т. Гансер, Т. Гаскей, Л. Дарлінг-Хаммонд, Т. Коркорен, Дж. Літл, С. Лоукс-Хорслі, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Пуховська, А. Сбруева, Т. Сорочан, М. Фуллан та ін.) та підвищенню рівня навчальної успішності учнів (Дж. Борман, Н. Волкова, О. Главінська, Дж. Квінт, Дж. Кемпл, Дж. Крейг, Дж. Снайпс), проте практично немає досліджень взаємозв'язку цих процесів. Окремі аспекти висвітлено у працях таких учених, як М. Гарет, С. Лоукс-Хорслі, Р. Маркс, Дж. Суповітц, Б. Фішман та інших, проте це питання



потребує подальшого вивчення. Таким чином, першочерговим завданням на сьогодні є забезпечення такого професійного розвитку, який був би безпосередньо пов'язаний з практичною педагогічною діяльністю вчителів, спрямованою на підвищення рівня навчальної успішності учнів. Водночас варто зауважити, що самого усвідомлення важливості цього завдання є недостатнім для розуміння специфіки проектування такого професійного розвитку та його основних характеристик. В Україні цій проблемі не приділено достатньої уваги, тому виникає закономірна потреба звернення до зарубіжного досвіду.

Формулювання мети статті. У статті ставимо за мету проаналізувати досвід США, зокрема Американського центру інтерактивних інформаційних технологій в освіті (Center for Highly Interactive Computing in Education – CHICE), яким розроблено новий підхід до організації і реалізації професійного розвитку, спрямованого на покращення процесу навчання учнів та підвищення їх успішності.

Вклад основного матеріалу дослідження. У процесі дослідження з'ясовано, що представниками Центру за основу розробленого ними підходу до професійного розвитку вчителів взято взаємозалежність між процесом навчання вчителів під час проходження професійного розвитку, впровадженням результатів такого навчання у педагогічну діяльність і його впливом на успішність учнів. На думку розробників такого підходу, формування якісного професійного розвитку має передбачати його належне планування, структурування, формування професійної спільноти вчителів та їх практичну роботу [4, с. 258].

Планування починається з чіткого усвідомлення того, що таке професійний розвиток і як здійснювати його постійне оцінювання задля оптимізації і вдосконалення [4, с. 259]. Організатори професійного розвитку повинні ставити перед собою чітку мету, впроваджувати професійний розвиток циклічно (поетапно) та здійснювати його аналіз для подальшого вдосконалення. Відповідно до результатів численних досліджень центру, результативний і якісний професійний розвиток вимагає участі у ньому вчителів протягом 160 годин і більше [6, с. 81].

Структурування професійного розвитку полягає в послідовності і узгодженості форм роботи вчителів та їх зосередженості навколо практичних потреб учителів у педагогічній діяльності.

Формування професійної спільноти передбачає об'єднання вчителів-учасників професійного розвитку за інтересами, наприклад, учителі, які працюють з учнями певної вікової категорії, вчителі однієї школи, вчителі одного предмета викладання. При цьому зазначимо, що тривалий професійний розвиток значно сприяє створенню спільнот вчителів та виявленню серед них лідерів.

Практична робота вчителів передбачає наявність можливостей та ситуацій для активного вивчення матеріалів професійного розвитку та їх застосування на практиці. Американські дослідники Б. Фішман та Р. Маркс визначають, що у процесі професійного розвитку варто враховувати такі аспекти організації практичної роботи вчителів: форми роботи (семінари, майстер-класи, літні школи, навчання в мережі Інтернет та інші можливості організованої роботи вчителів), зміст роботи (власне сам процес навчання вчителів та інформацію стосовно змісту дисципліни чи нових навчальних технологій/підходів), стратегії роботи (тобто педагогічні підходи до професійного розвитку, наприклад, безпосереднє навчання, моделювання процесу викладання, обмін досвідом, аналіз навчальних планів і програм, планування уроків



[1, с. 643]) і засоби навчання вчителів у процесі професійного розвитку: відео, аудіо, комп'ютерні технології та друковані засоби інформації. Різні комбінації зазначених аспектів реалізації практичної роботи вчителів можуть визначати якість їх професійного розвитку.

Урахування всіх зазначених аспектів дало змогу працівникам центру розробити циклічну схему, яка відображає підхід до проектування якісного професійного розвитку. На їх думку, основою ефективного професійного розвитку є національні (регіональні, місцеві) стандарти освіти та навчальні плани і програми, які є базисом для визначення потреб учнів у навчанні. Наступним кроком є аналіз даних про успішність учнів для визначення завдань, що ляжуть в основу проекту професійного розвитку. Далі відбувається власне реалізація проекту професійного розвитку, спрямованого на досягнення поставлених завдань. Після участі вчителів у проекті проводиться оцінювання професійного розвитку шляхом опитування вчителів, анкетування. Далі має місце впровадження вчителями матеріалів проекту професійного розвитку у класі та оцінка ступеня сприйняття матеріалів учнями і покращення рівня їх навчальної успішності завдяки новим матеріалам (або підходам, технологіям, методам тощо). Уся зібрана інформація використовується для планування подальшого професійного розвитку. Схематичне зображення такого підходу до організації та проведення професійного розвитку подано на рис. 1:



Рис 1. Підхід до проектування професійного розвитку, розроблений Американським центром інтерактивних інформаційних технологій в освіті [6, с. 82–84].

Наголосимо, що за основну форму проведення професійного розвитку вчителів організатори проекту брали семінари як найбільш поширену серед учителів форму професійного розвитку. Вибір саме цієї форми пояснюється тим фактом, що, відповідно до статистики, семінари мають найменший позитивний вплив на практичну педагогічну діяльність учителів та успішність учнів. У зв'язку з цим організатори поставили перед собою мету оптимізувати семінари до такого рівня, щоб вони стали повноцінною та ефективною формою роботи вчителів у процесі їх професійного вдосконалення. У підготовці до семінарів організатори враховують відповідність змісту семінарів навчальному плану та програмі з навчальної дисципліни, її змістовому компоненту. Підготовка до подальших семінарів враховує



не лише дані про навчальну успішність учнів перспективних учасників семінару, а й про успішність учнів попередніх учасників професійного розвитку, які впроваджували матеріали семінарів у класі.

Учені виділяють різні типи змісту семінарів. Так, американський дослідник Б. Фішман поділяє зміст семінарів на дві категорії: 1) предметний, який включає знання дисципліни та навички, пов'язані з використанням засобів навчання, таких, як комп'ютерні технології чи лабораторне обладнання, необхідне для вивчення дисципліни; 2) педагогічний і методичний, який також враховує знання про вікову психологію учнів, освітній контекст та навчальну програму [1, с. 645].

Загалом семінари мають формувати в їх учасників знання:

- змісту навчальної дисципліни та методики її викладання з використанням новітніх технологій;
- педагогіки, зокрема навчальних технологій/підходів у різних освітніх контекстах та стратегій, які сприяють їх використанню;
- учнівської аудиторії, тобто потреб різних учнів та передбачення і відповідність таким потребам;
- освітнього контексту [7, с. 25].

Для отримання таких знань організаторами професійного розвитку пропонується низка стратегій навчання вчителів: безпосереднє навчання, аналіз навчальних програм, планування уроків, обмін досвідом з колегами, моделювання процесу викладання. Так, якщо організатор семінару ділиться інформацією, тобто сам є першочерговим джерелом інформації, то це безпосереднє навчання. Тема семінару може бути й зосереджена на обговоренні та аналізі навчальної програми, плануванні уроків. Якщо ж семінар покликаний вирішити проблемні аспекти викладання, може бути використана стратегія обміну інформацією серед колег. Найбільш практичною стратегією навчання вчителів є моделювання їх викладацької діяльності. Моделювання процесу викладання передбачає роль організатора семінару як учителя, а учителів – як учнів. Це робиться для того, щоб у штучно створених умовах випробувати ідеї та технології навчання, які обговорюються у процесі семінару.

Статистика свідчить, що наразі найбільш поширеною стратегією професійного розвитку у процесі проведення семінарів є безпосереднє навчання (40 %) та обмін досвідом між колегами (38 %). 13 % - за аналізом програм, а найменш популярними є моделювання процесу викладання (6 %) та планування уроків (4 %) (станом на 2012 рік) [5]. Проте такі статистичні дані можуть мати дещо інший вигляд. Так, відповідно до опитування вчителів після участі у семінарах, з'ясовано, що значне зацікавлення у них викликають нові технології навчання, але за умови наявності практичних ситуацій для їх реалізації. Тобто вивчення нових технологій має носити практичний характер. На думку Дж. Суповітц, досягти цього можна завдяки моделюванню процесу викладання, яке полягає у впровадженні вчителями нових технологій навчання чи матеріалів на практиці в межах професійної групи учителів-учасників професійного розвитку (коли вчителі виступають у ролі учнів) або під час реального процесу викладання у класі [6, с. 89]. Таким чином, за наявності практичних умов для випробування нових технологій навчання чи матеріалів, більшою популярністю серед учителів може користуватися моделювання процесу викладання.

Цікавим є експеримент організаторів семінарів, спрямований на визначення ефективності моделювання процесу викладання як навчальної технології. Так,



організаторами професійного розвитку було проведено семінар, на якому було представлено три нових технології навчання. Перші дві технології були продемонстровані за допомогою моделювання, а про третю технологію організатор просто розповів, тобто використав стратегію безпосереднього навчання. Опитування вчителів-учасників професійного розвитку після семінару показало, що вони добре запам'ятали перші дві технології і їх використання, проте зовсім не пам'ятали про третю [2, с. 920].

Окрім очевидних переваг стратегії моделювання, не варто забувати і про ефективність обміну досвідом серед колег у процесі семінарів. На думку американських учених С. Лоукс-Хорслі і Б. Фішмана, набагато ефективнішими такі семінари будуть тоді, коли серед учасників будуть і більш досвідчені вчителі, і початківці. Така ситуація значно сприяє не лише обміну предметними чи методичними знаннями, але й створенню в подальшому професійних спільнот та виявленню лідерських здібностей учителів, що є необхідними атрибутами якісного професійного розвитку [4, с. 261].

На основі аналізу п'яти семінарів, проведених Американським центром інтерактивних інформаційних технологій в освіті, та опитування вчителів після семінарів зроблено висновок про необхідність урахування таких факторів при плануванні подальшого професійного розвитку:

1. Зміст семінарів для учителів має «переходити» у знання учнів.
2. Закріплення матеріалів семінарів є більш ефективним під час моделювання процесу викладання та практичної педагогічної діяльності, а не у процесі безпосереднього навчання.
3. Обмін досвідом з колегами є хорошою стратегією професійного розвитку, яка одночасно є способом вивчення нового матеріалу і аналізу вчителями власної педагогічної діяльності.
4. Обмін досвідом сприяє заснуванню професійних спільнот учителів і виявленню серед них лідерів.
5. Незважаючи на різні потреби досвідчених учителів і початківців у навчанні, доречною є не організація окремих семінарів для них, а їх адаптація до потреб обох категорій учителів [3, с. 14].

У процесі дослідження з'ясовано, що важливу роль у професійному розвитку вчителів, спрямованому на підвищення успішності учнів, відіграє практична діяльність учителів. При цьому важливе значення має правильне впровадження результатів навчання вчителів під час семінарів у практику їх педагогічної діяльності. Вчитель має враховувати зміну контексту, спостерігати за навчанням учнів, їхнім інтересом до матеріалу та розуміння його і таким чином визначити сильні і слабкі сторони навчальних матеріалів, які подавалися на семінарах з професійного розвитку. Це має робитися для того, щоб учителі та організатори професійного розвитку могли визначити недоліки навчання учителів під час семінарів, змінити організацію подальших семінарів з урахуванням зазначених недоліків і організувати семінари таким чином, щоб вони були спрямовані на підвищення спроможності учнів оволодівати новим матеріалом і підвищувати навчальну успішність. Як свідчить дослідження центру, найчастіше проблеми у впровадженні вчителем матеріалів семінару на практиці виникають у зв'язку з недостатнім умінням учителів здійснювати перехід від одного виду навчальної діяльності до іншого [3, с. 18–19].



Висновки результатів дослідження. У результаті вивчення досвіду Американського центру інтерактивних інформаційних технологій в освіті щодо організації і проведення якісного професійного розвитку, спрямованого на підвищення рівня навчальної успішності учнів, зроблено висновок, що у процесі організації семінарів як форми професійного розвитку для вчителів увагу слід приділяти практичній роботі вчителів, зокрема моделюванню викладацької діяльності, що дозволяє застосовувати на практиці нові технології навчання та матеріали і виступати вчителем у ролі учнів. Така форма роботи здійснює безпосередній вплив на навчання учителів і, в подальшому, – на навчання і успішність учнів.

Ефективною стратегією професійного розвитку, спрямованою на підвищення рівня навчальної успішності учнів, є обмін досвідом між учителями, результатом якого є покращення педагогічної діяльності вчителів, утворення їх професійних спільнот і формування лідерських здібностей.

У результаті дослідження з'ясовано, що семінари мають бути організовані таким чином, щоб дозволити вчителям реалізовувати нові технології навчання і матеріали під час моделювання процесу викладання або педагогічної діяльності у класі; забезпечувати численні можливості обміну досвідом з колегами під час семінарів; обмежити безпосереднє навчання як стратегію професійного розвитку.

Будь-яке навчання вчителів у процесі професійного розвитку має бути співвіднесене з результатами навчання учнів. Якщо такі результати позитивні, то матеріали та види діяльності заходів професійного розвитку, які привели до цього, мають бути використані у подальших заходах. Якщо успішність учнів не покращилася, то необхідно внести певні зміни в організацію професійного розвитку, але все це вимагає суттєвого оцінювання такого процесу.

Перспективи подальших розвідок. Дослідження свідчить, що, крім семінарів, учителі відзначають інші форми професійного розвитку, які їм імпонують і які, на їх думку, є ефективними. Таким чином, виникає потреба дослідити їх вплив на успішність учнів, і якщо він незначний, то оптимізувати ці форми таким чином, щоб підвищити їх вплив на успішність учнів. По-друге, описані форми оцінювання професійного розвитку вимагають багато часу та праці його організаторів, тому виникає потреба в розробці ефективної і швидкої системи оцінювання професійного розвитку. Окрім того, актуальним є питання залучення вчителів не просто до участі у професійному розвитку, а до його організації.

Література

1. Fishman B. Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform / B. Fishman, R. Marx, S. Best, R. Tal // *Teaching and Teacher Education*. – 2003. – 19 (6). – P. 643–658.
2. Garet M. S. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers / M. S. Garet, A. C. Porter, L. Desimone, B. F. Birman, K. S. Yoon // *American Educational Research Journal*. – 2001. – 38 (4). – P. 915–945.
3. Kubitskey B. The relationship between professional development and student learning: exploring the link through design research / B. Kubitskey, B. Fishman, R. Marx. – University of Michigan : Centre for Highly Interactive Computing in Education, 2002. – P. 18–21.



4. Loucks-Horsley S., Matsumoto C. Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene / S. Loucks-Horsley, C. Matsumoto // *School Science and Mathematics*. – 1999. – 99 (5). – P. 258–271.

5. National Staff Development Council. NSDC standards for staff development [Electronic resource]. – 2002. – Mode of access: <<http://www.nsd.org/library/standards2001.html>>.

6. Supovitz J. A. Translating teaching practice into improved student performance / J. A. Supovitz // *From the capitol to the classroom: Standards-based reform in the states. 100th Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II)*. – Chicago, IL : University of Chicago Press, 2001. – P. 81–98.

7. Supovitz J. A., Zeif S. G. Why they stay away / J. A. Supovitz, S. G. Zeif // *Journal of Staff Development*. – 2000. – 21(4). – P. 24–28.

О. В. САДОВЕЦ, канд. пед. наук, доцент
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
lesya_82_82@mail.ru

ПРОФЕСИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧЕНИКОВ: ОПЫТ США

Аннотация. Обоснована важность профессионального развития учителей, направленного на повышение уровня учебной успеваемости учеников. Проанализирован опыт Американского центра интерактивных информационных технологий в образовании относительно организации и проведения эффективного профессионального развития, а именно такой его формы, как семинары. Определены особенности проектирования, оценивания и усовершенствования профессионального развития учителей, направленного на повышения уровня учебной успеваемости учеников. На основе проанализированного опыта сформулированы рекомендации относительно улучшения практики проведения семинаров как формы профессионального развития учителей и усиления их влияния на обучение и успеваемость учеников.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, учебная успеваемость учеников, семинар, моделирование процесса преподавания.

O. V. SADOVETS, PhD (pedagogical sciences), associate professor
Khmelnitskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnitskyi, 29016, Ukraine
lesya_82_82@mail.ru

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AIMED AT THE INCREASE OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS: EXPERIENCE OF THE USA

Abstract. The importance of teacher professional development aimed at the increase of student academic achievements has been substantiated. The experience of American



Center for Highly Interactive Computing in Education concerning the organization and realization of such professional development, namely the seminar as its form, has been analyzed. Peculiarities of designing, evaluation and improvement of teacher professional development aimed at the increase of student academic achievements have been defined. On the basis of the analyzed experience recommendations concerning the improvement of seminar organization and realization as a form of teacher professional development and the increase of its impact onto the learning and achievements of students have been formulated.

It has been stressed that while organizing seminars as a form of teachers professional development special attention should be paid at practical activity of teachers, namely modeling of teaching activities. Among effective strategies aimed at the increase of students' academic achievements are teacher experience exchange, formation of professional communities and leading qualities.

It has been concluded that any training of teachers in the process of their professional development has to be correlated with the results of students' learning. If the academic achievements of students did not improve, the organization and realization of teacher professional development should be changed. At the same time all this requires extensive and expensive evaluation of academic achievements of students and professional development of teachers.

Keywords: teacher professional development, student academic achievements, seminar, teaching practice modeling.

Bibliography

1. Fishman B. Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform / B. Fishman, R. Marx, S. Best, R. Tal // *Teaching and Teacher Education*. – 2003. – 19 (6). – P. 643–658.
2. Garet M. S. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers / M. S. Garet, A. C. Porter, L. Desimone, B. F. Birman, K. S. Yoon // *American Educational Research Journal*. – 2001. – 38 (4). – P. 915–945.
3. Kubitskey B. The relationship between professional development and student learning: exploring the link through design research / B. Kubitskey, B. Fishman, R. Marx. – University of Michigan : Centre for Highly Interactive Computing in Education, 2002. – P. 18–21.
4. Loucks-Horsley S., Matsumoto C. Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene / S. Loucks-Horsley, C. Matsumoto // *School Science and Mathematics*. – 1999. – 99 (5). – P. 258–271.
5. National Staff Development Council. NSDC standards for staff development [Electronic resource]. – 2002. – Mode of access: <<http://www.nsd.org/library/standards2001.html>>.
6. Supovitz J. A. Translating teaching practice into improved student performance / J. A. Supovitz // *From the capitol to the classroom: Standards-based reform in the states. 100th Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II)*. – Chicago, IL : University of Chicago Press, 2001. – P. 81–98.
7. Supovitz J. A., Zeif S. G. Why they stay away / J. A. Supovitz, S. G. Zeif // *Journal of Staff Development*. – 2000. – 21(4). – P. 24–28.



УДК: 374.71(73):373

Ю. Г. САМОЙЛОВА, старший лаборант
Сумський національний аграрний університет, МОН України
вул. Кірова 160, м. Суми, 40021, Україна
samoylova_yulya@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ США

***Анотація.** Розглянуто сутність та особливості мережевого типу суспільства, характерного для XXI століття. Проаналізовано актуальні дослідження у сфері педагогіки та теорії управління, що стосуються підготовки вчителів в умовах суспільства знань. Обґрунтовано важливість інноваційних шкільних мереж як стимулу інноваційного розвитку освіти. Висвітлено зміни у функціях вчителя та вимогах до професійної педагогічної підготовки в суспільстві знань. На прикладі діяльності декількох провідних інноваційних освітніх мереж Сполучених Штатів Америки проаналізовано організаційні та змістові особливості професійного розвитку вчителів США.*

Ключові слова: мережеве суспільство, мережа, інноваційна шкільна мережа, інноваційний розвиток освіти, професійний розвиток.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Мережевий тип організації суспільства став провідним у XXI столітті. Основною характеристикою такого суспільства є інноваційний характер розвитку. У мережевому суспільстві, або суспільстві знань, успіх людей, організацій, народів і суспільств залежить від їхньої здатності створювати, сприймати та активно використовувати різні види інновацій: технологічні, соціальні, культурні, освітні [4, с. 282]. Не випадково одним із основних напрямів розвитку освіти в нашій державі визначено розвиток інноваційної діяльності, підвищення якості освіти на інноваційній основі, що підтверджується положеннями «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки». Згідно з положеннями цього документа «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» [2].

Відбуваються зміни в системі освіти. Доведено, що в суспільстві знань ключовим завданням освіти є не передача знань, а інноваційні якості людини, її здатність створювати та сприймати нове [4, с. 312]. Структури з мережевими типами зв'язків переважають у такому суспільстві. У цьому контексті відбувається трансформація функцій учителя і його професійної підготовки. Змінюються вимоги до особистості вчителя, особливості професійно-педагогічної підготовки в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж (ІШМ), оскільки вчитель виступає менеджером інноваційних процесів у сфері освіти, а це передбачає володіння певними управлінськими компетентностями. Неперервний професійний розвиток вчителів став обов'язковою умовою успішної діяльності учителів. Досвід США є цінним джерелом для вивчення і використання його позитивних ідей, оскільки саме



ця країна є одним із лідерів, де велика увага приділяється перервному професійному розвитку вчителів в умовах інноваційного розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інноваційних змін у професійно-педагогічній підготовці американських учителів висвітлено у працях Я. Бельмаз, Т. Кошманової, М. Нагач та ін; дослідженням підготовки вчителя в умовах інформаційного суспільства займається І. Гушлевська. Напрями і тенденції розвитку стратегічного менеджменту освіти в США досліджено в працях К. Корсака, О. Локшиної, А. Яновського та ін. Дослідженням окремих аспектів діяльності ІШМ серед вітчизняних та російських дослідників займалися М. Бойченко, Н. Крилова, І. Римаренко, А. Русакова, А. Сбруєва, І Чистякова, А. Цирульников та ін.

Аналіз праць вітчизняних та російських науковців свідчить, що цілісного дослідження стосовно особливостей професійного розвитку учителів в умовах функціонування інноваційних шкільних мереж зроблено не було.

Формулювання мети статті. Мета статті – з'ясувати організаційні та змістові особливості професійного розвитку американських учителів в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж.

Вклад основного матеріалу дослідження. Мережева організація суспільства існує уже досить тривалий час, проте саме в умовах глобалізації та інтенсивного розвитку інформаційних технологій виникли сприятливі умови формування мережевих відносин. Організації, засновані на мережевих типах зв'язків, мають набагато більше переваг поряд з ієрархічно організованими структурами, оскільки відбувається децентралізація управлінських повноважень, що, в свою чергу, приводить до підвищення ефективності використання шкільних ресурсів, підвищення рівня професійної мотивації персоналу школи, наділення його владою шляхом залучення до вирішення питань змісту освіти та організаційних аспектів діяльності закладу тощо [3, с. 124].

Для початку важливо розуміти, що таке мережеве суспільство, що являє собою інноваційна шкільна мережа і на яких засадах вона функціонує. Поняття «мережеве суспільство» все частіше фігурує в роботах філософів та соціологів, присвячених постіндустріальній епосі. Це поняття було вперше введено в науковий обіг всесвітньо відомим соціологом М. Кастельсом. На його думку, «це – специфічна форма соціальної структури, дослідно встановлена емпіричними дослідженнями як характеристика «інформаційної епохи» [1, с. 422]. Структура, що має мережеву основу, характеризується високою динамічністю, відкрита для інновацій і при цьому залишається збалансованою [1, с. 430].

Мережеве суспільство виникло як «сукупність людей, що здійснюють спільну діяльність за допомогою мережевих засобів управління, що відбувається шляхом горизонтальної мережевої взаємодії» [4, с. 284]. Саме це є його головною ознакою, у той час коли в індустріальній епосі домінуючою була ієрархічна організація суспільства.

Процес мережування не є винятком і у процесі інноваційного розвитку освіти. Мережі є не просто міжорганізаційними об'єднаннями; це – специфічні інституційні форми взаємодії між різними установами задля створення, поширення і використання інноваційних технологій та нових знань [4, с. 286]. На сьогоднішній день інноваційні шкільні мережі стають все більш популярною організаційною формою запровадження інновацій; вони розглядаються як стимул інноваційного розвитку. У 2000 році на Ліссабонському семінарі Організацією економічного співробітництва та



розвитку (ОЕСР) було прийняте таке визначення інноваційних шкільних мереж – це цілеспрямовані соціальні структури, які забезпечують якість, цілеспрямованість та зосередженість на результатах, а також сприяють інноваційним розробкам та активізації професійного розвитку вчителів [5, с. 54]

Дослідження, що були проведені експертами ОЕСР, доводять, що в добу суспільства знань, коли інформаційно-комунікаційні технології є домінуючими, змінюється і природа трудової діяльності людей, що в свою чергу веде до зміни вимог, що ставляться до працівника. XXI століття вимагає фахівців, підготовлених до життя та діяльності в часи неперервних змін, готові до навчання та до швидкого обміну інформацією. Педагогічна освіта не є винятком. У мережевому суспільстві змінилися вимоги до підготовки педагога. Його освіта не повинна обмежуватися лише навчанням в університеті. Вчитель, який хоче успішно працювати в умовах функціонування інноваційних шкільних мереж, повинен бути готовий до неперервного професійного розвитку, постійного удосконалення, володіти певними компетентностями, що визначають здатність і готовність сучасного фахівця до здійснення інноваційної діяльності та управління нею. Для того, щоб більш детально розглянути, які існують організаційні та змістові особливості професійного розвитку вчителів в умовах діяльності ШІМ, ми проаналізуємо декілька успішних інноваційних мереж у США та розглянемо на їх прикладі, як це насправді відбувається.

Одна із таких мереж – це «Експедиційне вивчення зовнішнього світу» («Learning Outward Bound – ELOB»). Метою цього проекту є підвищення навчальних досягнень усіх учнів, особливо тих, хто навчається на професійних та технічних потоках; удосконалення навчальних досягнень професійних потоків шляхом підсилення її предметами академічного профілю. Проводиться активна робота з вчителями та керівниками шкіл. У середньому 30 днів на рік провідні фахівці шкільної мережі працюють із вчительським складом. Фахівець із кожної школи розробляє різноманітні варіанти професійного розвитку для вчителів школи. Пропозиції щодо шкільного професійного розвитку включають в себе такі: зібрання невеликими групами разом із наставником для спільного планування уроків; демонстраційні уроки зі студентами і подальші зібрання з вчителями для обговорення; індивідуальні або невеликі групові зібрання з керівниками шкіл тощо.

Професійний розвиток здійснюється під керівництвом найдосвідченіших майстрів шкільної мережі. Створюються трьох- і п'ятиденні «асоціації», що забезпечують змістовий курс навчання та інструкційні стратегії для вчителів та керівників шкіл на такі теми, як оцінювання, використання інформації тощо. П'ятиденні Навчальні Експедиції для вчителів пропонують таку форму професійного розвитку, як модель учителя як учня (teacher-as-learner-model). Існує також дводенний семінар, призначений для педагогів, щоб вони могли спостерігати найбільш успішні школи мережі в дії.

Для вчителів проводиться також Національна конференція експедиційного навчання, що включає різні інтерактивні майстер-класи, структуровані дискусійні групи і регіональні зібрання. Приблизно 120 майстер-класів, розроблених спільно із вчителями та розробниками із мережевих шкіл, пропонуються кожного року учасникам конференції. Необов'язковий (факультативний) день перед конференцією – це шанс глибше відчувати практику, що запроваджується в межах згаданого інноваційного проекту. Учасники конференції можуть відвідати місцеву школу



мережі та проаналізувати практику роботи ПШМ «Експедиційне вивчення зовнішнього світу», наприклад оцінювання [7].

Інноваційна освітня мережа «Школи прискореного розвитку» («Accelerated Schools», AS), що має загальнонаціональний статус, також забезпечує професійний розвиток для вчителів. Для шкіл, що є філіалами цього проекту, пропонується програма Професійного Он-Лайн Розвитку, що складається з трьох он-лайн курсів – Прискорення, Міцне знання та Академічна строгість. Курс Прискорення створений для того, щоб ознайомити учасників з процесом та філософією роботи проекту. Цей курс також сприяє діалогу/дискусії і критичному осмисленню цінностей AS. При вивченні другого курсу – Міцне знання – учасники аналізують свою викладацьку діяльність у ході дискусій, обговорення позитивних і негативних сторін своїх уроків. Третій курс – Академічна суворість – є досить новим; він створений допомогти вчителям визначити рівень строгості при виборі стратегій, що ведуть до удосконалення навчальної практики [6].

Розглянемо ще одну із провідних та найуспішніших ПШМ у США «Успіх для всіх / Коріння і крила» («Success for All / Roots and Wings»). Мета проекту полягає в тому, щоб забезпечити розвиток у всіх учнів навичок читання, базових умінь з інших навчальних дисциплін, навичок розв'язання проблем та умінь критичного мислення. Одними із головних рис цієї програми є коопероване навчання, індивідуальне тьюторство тощо.

Створюється команда допомоги школі та вчителям. У цій команді вчителі не просто зустрічаються чи вирішують нагальні потреби разом; організатори цієї команди, якими є провідні фахівці мережі, допомагають учителям більш детально ознайомитися з принципами проекту «Успіх для всіх», що допоможе учителям не так фокусуватися на матеріально-технічному забезпеченні чи структурі уроку, як на досягненні учнем успіху. Тренери SFAF працюють спільно зі школами ще на початку навчального року, щоб створити команду підтримки школі. На початку своєї роботи команда в основному спрямовує свою роботу на те, щоб допомогти вчителям зрозуміти, як ефективно використовувати навчальний план та планувати свою роботу. У подальшому зібрання команди дає можливість спільно проаналізувати інформацію про досягнення студентів як спосіб удосконалення процесу навчання. Ці зустрічі, на яких допомагають учителям критично поглянути на спосіб викладання та процес навчання і на результати успіхів студентів, допоможуть впевнитися, що зв'язок між програмою та результатами досягнень студентів залишається центральним для здійснення [9].

Для того, щоб працювати у цій мережі шкіл, педагог повинен володіти навичками комунікації та вміти ефективно працювати з широкою різноманітністю людей; вміти розвивати, планувати, втілювати і досягати близькі та далекі цілі; бути здатним концентрувати зусилля і встановлювати пріоритети у своїй роботі задля досягнення запланованого результату тощо. Отже, щоб бути успішним, треба володіти як підприємницькими, соціальними, академічними, так і загальними компетентностями, тобто навичками розв'язання проблем, роботи в команді, вміння управляти складною ситуацією. Крім того, необхідна цифрова грамотність, адже підготовка сучасного педагога в добу інформаційних технологій неможлива без достатнього рівня володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж [4, с. 337].



Інноваційні шкільні мережі «Вибір Америки» та «Коаліція важливих шкіл» пропонують своїм членським організаціям дистанційні конференції, вебінари (організації зустрічей, семінарів та інших заходів за допомогою Інтернету) для професійного навчання та обміну інноваційним досвідом. Проект «Пайдейя» має спеціальний Національний Центр Пайдейя, що забезпечує навчання та підтримку вчителів різних рівнів та з різних предметних галузей. Створюються також Інститути Пайдейя, робота яких триває від 2 до 5 днів і які дозволяють усім охочим обрати галузь навчання для поглибленого вивчення із фахівцями Навчального Центру. Також проводяться тут щорічні семінари та конференції [8].

Висновки результатів дослідження. Інноваційні шкільні мережі є потужним засобом інноваційного розвитку освіти у будь-якій країні. Вони сприяють поширенню інноваційного досвіду, спроможності школи до змін, створюють додаткові можливості для професійного розвитку вчителів. Мережі дають змогу вчителям-новаторам набутися нових навичок, оскільки, будучи обмеженими в рамках одного навчального закладу, вчителі отримують можливість для обміну ідеями, що сприяє зростанню їх творчого потенціалу. Аналіз Інтернет-сайтів різних освітніх мереж США дозволяє зробити висновок, що більшість з них пропонує вчителям, які працюють в членських організаціях таких мереж, різні можливості для професійного розвитку. Найбільш поширеними формами професійного розвитку вчителів є конференції, семінари, навчальні курси, інститути. Крім того, існують ще і дистанційні консультації, вебінари, он-лайн конференції з колегами практиками та інструкторами.

Для того, щоб успішно працювати в межах такої мережі, вчитель повинен бути готовим до здійснення інноваційної діяльності та управління нею, до неперервного професійного розвитку. Цифрова грамотність є невід'ємною в часи стрімкого розвитку інформаційних технологій. Сучасний педагог повинен мати і підприємницькі здібності, що є необхідними для реалізації інноваційних ідей на практиці та управлінні інноваційним процесом. Це передусім навички прийняття рішень, комунікації, вибору найоптимальнішого варіанта розв'язання проблем тощо. Інноваційні шкільні мережі дають можливість своїм членам розвиватися та постійно удосконалюватися, щоб бути готовими до успішного здійснення інноваційної діяльності в умовах суспільства знань.

Перспективи подальших розвідок. До подальших розвідок належить більш детальне вивчення особливостей неперервної професійної підготовки американських педагогів в умовах функціонування інноваційних шкільних мереж для удосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти.

Література

1. Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество, культура / Мануэль Кастельс : [пер. с англ.] ; / под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : CEU, 2000. – С. 422–430.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.mon.gov.ua/images/files/...4455.pdf>.
3. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англословянських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [Монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня», Видавництво «Козацький вал», 2004. – С. 124.



4. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А.А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 282–337.
5. OECD. Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 54.
6. Online Professional Development [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://www.acceleratedschools.net/OnlinePD.htm>>.
7. How We Work with Teachers and School Leaders [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://elschools.org/our-approach/teachers-school-leaders>>.
8. The National Paideia Center [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://www.paideia.org/for-teachers/>>.
9. Professional Development and Coaching [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://www.successforall.org/Middle-High/Professional-Development/>>.

Ю. Г. САМОЙЛОВА, старший лаборант
Сумської національної аграрної університету, МОН України
ул. Кирова 160, г. Суми, 40021, Україна
samoylova_yulya@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ШКОЛЬНЫХ СЕТЕЙ США

***Аннотация.** Рассмотрены сущность и особенности сетевого общества, характерного для XXI века. Проанализированы актуальные исследования в сфере педагогики и теории управления, что касаются проблем подготовки учителей в условиях общества знаний. Обоснована необходимость образовательных сетей как стимула инновационного развития образования. Рассмотрены изменения в функциях учителя и требованиях к профессиональной педагогической подготовке в обществе знаний. На примере нескольких успешных инновационных школьных сетей США проанализированы организационные и содержательные особенности профессионального развития учителей.*

Ключевые слова: сетевое общество, сеть, инновационная школьная сеть, инновационное развитие образования, профессиональное развитие.

YU. H. SAMOYLOVA, senior laboratory assistant
Sumy National Agrarian University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
160 Kirova Str., Sumy, 40021, Ukraine
samoylova_yulya@ukr.net

PECULIARITIES OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TERMS OF INNOVATIVE SCHOOL NETWORKS OF THE USA

***Abstract.** The essence and the peculiarities of network society of the 21st century have been examined. The relevant researches in the sphere of pedagogics and the management*



theory as for the problems of teacher training in terms of knowledge society have been analyzed. The importance of educational networks as a stimulus of innovative educational development has been substantiated. The changes in the functions of a teacher and demands to the professional teacher training in the society of knowledge have been considered. By the example of several successful innovative school networks in the USA the organizational and content peculiarities of teacher professional development have been analyzed.

It has been established that innovative school networks provide opportunities for teachers-innovators to acquire new skills, because, being restricted within one institution, teachers have the opportunity for exchange of ideas which promotes the growth of their creative potential. Analysis of Internet-sites of different educational networks of the USA has showed that most of them are teachers who work in membership organizations, networks of which provide different opportunities for professional development. It has been revealed that the most common forms of professional development for teachers are conferences, seminars, training courses. In addition, there are also remote consultations, webinars, online conferences with colleagues-practitioners and instructors. It has been substantiated that to work effectively in such a network a teacher must be ready to perform innovative activities and to control them, be ready to continuous professional development.

Keywords: network society, network, innovative school network, innovative development of education, professional development.

Bibliography

1. Kastels M. The Information Age: Economy, Society and Culture / Manuel Kastels : [per. s angl.] ; / pod nach. red. O. I. Shkaratana. – M. : SEU, 2000. – P. 422–430.
2. National Strategy for Development of Education in Ukraine for 2012-2021 [Electronic resource]. – Mode of access: <www.mon.gov.ua/images/files/...4455.pdf>.
3. Sbruieva A. A. Trends in reforming secondary education in the developed English-speaking countries in the context of globalization (90's of XX - beginning of XXI century). : [Monograph] / A. A. Sbruieva. – Sumy : VAT «Sumska oblasna drukarnia», Vydavnytstvo «Kozatskyi val», 2004. – P. 124.
4. Management of innovation development of education in risk society : [Monograph] / [za red. prof. A.A. Sbruievoi]. – Sumy : Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 2012. – P. 282–337.
5. OECD. Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 54.
6. Online Professional Development [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://www.acceleratedschools.net/OnlinePD.htm>>.
7. How We Work with Teachers and School Leaders [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://elschools.org/our-approach/teachers-school-leaders>>.
8. The National Paideia Center [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://www.paideia.org/for-teachers/>>.
9. Professional Development and Coaching [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <<http://www.successforall.org/Middle-High/Professional-Development/>>.



УДК: 337.12

Л. А. ЛАМАНОВА, методист

БОУ СПО ВО «Череповецький технологічний технікум»

пр. Перемоги 18, м. Череповець, 162606, Вологодська обл., Росія

lidok2211@mail.ru

СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ НОРМАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГА

***Анотація.** Розглянуто суть і значення нормативної категорії «педагогічна кваліфікація» через призму функцій педагога. Визначено зміни, що відбуваються в організації системи професійної освіти з нормативної точки зору в умовах сучасної ринкової економіки і підвищення вимог до рівня кваліфікації педагога. Закцентовано увагу на актуальності дослідження категорії «педагогічна кваліфікація» в сучасній професійній педагогічній освіті. Визначено перспективи подальшого вивчення категорії педагогічної кваліфікації через призму функцій педагога.*

Ключові слова: професійна освіта, діяльність, нормативна категорія, кваліфікація, педагогічна кваліфікація, функції.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одной из ведущих задач профессионального образования в современных социально-экономических условиях является непрерывная многоуровневая профессиональная подготовка квалифицированных, конкурентоспособных и мобильных рабочих и специалистов. Ее становление обусловлено научно-техническим прогрессом в области технологий, интеграционными процессами, происходящими в технике и производстве, экономике, науке, которые оказали качественное влияние на изменение характера и содержания труда и трудовых функций рабочих и специалистов, следовательно, на систему их образования и подготовку педагогических кадров.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Государственной программе РФ «Развитие образования» на период до 2020 года стратегической целью является ориентация на развитие образования как решающего фактора экономического роста страны в условиях рыночной экономики. В этой же программе указано, что:

– постоянно усиливающаяся интеллектуализация педагогического труда, увеличение и усложнение функций педагога требуют постоянного профессионального роста, более высокого уровня квалификации и профессионализма деятельности

– важнейшим вызовом для системы профессионального образования является качество и квалификация работников всех уровней системы профессионального образования.

В настоящее время значение квалификации отражается во многих нормативных государственных документах, при этом следует отметить, что педагогическая квалификация как самостоятельная категория в профессиональной педагогике не рассматривается.

Формулювання мети статті. Цель нашего исследования ориентирована на научный поиск определения уровня квалификации педагога на основе



существующих нормативных документов, обеспечивающих эффективное достижение главной цели повышения квалификации – роста профессионального совершенства педагога, подготовки его к становлению в качестве субъектов профессионального развития.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальность исследования определяется изменением организации системы профессионального образования с нормативной точки зрения в условиях современной рыночной экономики и повышением требований к уровню квалификации педагога как субъекта образовательной деятельности, способного выстраивать собственную траекторию личностно-профессионального развития.

Это обуславливает особую роль и место категории «педагогическая квалификация» в профессиональном развитии педагога, уровень которой может в той или иной степени влиять на его профессиональную деятельность и развитие.

Категория «педагогическая квалификация» рассматривается в контексте комплекса принципов и закономерностей, структуры и модели (Н. М. Александрова, Э. В. Балакирева, А. В. Батаршев, А. П. Беляева, Н. В. Кузьмина, А. Н. Лейбович, В. А. Слостенин, В. А. Якунин и др.).

Несмотря на широкий спектр теоретических и прикладных подходов, содержательно связанных с изучением профессиональных квалификаций педагога и педагогической квалификации, эта проблема не получила целостного анализа: недостаточно изучены критерии качества деятельности педагога; не в полной мере выявлены факторы и детерминанты, влияющие на расширение уровня квалификации педагога как субъекта созидательной деятельности в условиях изменившейся системы профессионального образования, не изучена нормативная сторона обозначенной категории профессионального образования.

Использование теоретико-прикладных материалов исследований Н. М. Александровой, Э. В. Балакиревой, А. В. Батаршева, С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, В. И. Блинова, В. В. Болотова, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, А. Н. Лейбович, В. М. Лизинского, Л. М. Митиной, А. М. Новикова, В. А. Толочек и др. позволило выстроить методологическую основу для определения сущности категории «педагогическая квалификация» и ее места в профессионалогии – науке о профессиях.

Исследование позволило выйти нам на следующее понятие: «педагогическая квалификация» – это категория профессиональной педагогики, представляющая собой совокупность профессиональной деятельности и трудовых функций в развитии непрерывного профессионального образования, определяющая степень профессиональной подготовленности педагогических работников к выполнению трудовых функций определенного уровня сложности в педагогической деятельности.

Рассматривая категорию «педагогическая квалификация», мы подразумеваем, что эта категория объединяет трудовые функции определенного уровня сложности в профессиональной деятельности педагога.

Рассмотрение педагогической квалификации как нормативной категории позволяет устанавливать и регламентировать пределы квалификации педагога в определенном нормативном порядке.

Смысл и значение нормативной категории «педагогическая квалификация» можно понять более детально, рассмотрев ее связь с педагогической деятельностью через призму функций педагога.



В научной литературе имеются различные толкования функции:

- определенная совокупность последствий социальной деятельности [3, с. 171];
- роль одного из элементов всей социальной системы по отношению к другому или к системе в целом [9, с. 546];
- социальное действие, ставшее стандартизированным, регулируемое определенными нормами и контролируемое социальными институтами [4, с. 211];
- в профессионально-педагогической литературе под функцией профессионально-педагогической деятельности понимается однородная по содержанию группа устойчиво повторяющихся видов деятельности, выполнение которых характерно для данной категории профессионально-педагогических работников [2, с. 94; 6; 8, с. 303].

Проанализировав приведенные определения функции, мы считаем, что с учетом специфики нашего исследования под функцией понимается однородная по содержанию группа устойчиво повторяющихся видов деятельности, выполнение которых характерно для данной категории профессионально-педагогических работников.

На основе изучения педагогической деятельности педагогов системы профессионального образования Э. Ф. Зеер выделяет функции.

- Раскроем суть данных функций с позиции Э.Ф. Зеера [1, с. 128]:
- обучающая функция является одной из ведущих в деятельности педагога, ее смысл состоит в формировании в обучаемых системы профессиональных знаний, умений и навыков. Причем Э.Ф. Зеер наблюдает различие в обучающей функции у преподавателя и мастера: деятельность преподавателя общепрофессионального цикла направлена в основном на формирование профессионально-технологических знаний и умений; обучающая функция мастера производственного обучения заключается в формировании в учащихся профессиональных умений и навыков;
 - воспитывающая функция педагогических работников заключается в социально-профессиональном воспитании учащихся (социально-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое совершенствование);
 - развивающая функция состоит в психическом развитии личности учащихся: их сенсомоторной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Перед педагогом стоит сложная задача не только психического развития, но и его коррекции, т.к. среди учащихся профессиональной школы немало педагогически запущенных подростков. Наряду с этим встает проблема формирования профессионально важных свойств и качеств;
 - мотивирующая функция заключается в социально-профессиональном мотивировании учащихся;
 - конструкторская и организаторская функции реализуются в ходе профессионально-образовательного процесса. Она осуществляется при организации познавательной деятельности учащихся, управлении коллективом группы во внеучебное время, организации режима труда и отдыха учащихся, общественно-полезного труда, руководстве научно-техническим творчеством учащихся;
 - коммуникативная функция в профессиональной деятельности преподавателя имеет особое значение, т.к. реализация профессионально-образовательного процесса происходит при постоянном субъект-субъектном взаимодействии;
 - диагностическая функция очень важна в деятельности педагога профессиональной школы. Это обусловлено несколькими причинами: во-первых, у



многих учащихся не сформированы познавательные потребности и способы учебной деятельности; во-вторых, в профессиональной школе больше подростков с отклонениями в психике и поведении; в-третьих, диагностику нужно проводить в очень короткие сроки;

– производственно-технологическая функция в работе преподавателя заключается в наладке учебно-демонстрационного оборудования, выполнении расчетно-аналитических работ, рационализаторстве, демонстрации рабочих приемов и операций в процессе теоретического обучения; у мастера производственного обучения выполнение данной функции в работе сводится к выполнению таких работ, как несложный ремонт, наладка и настройка производственно-технических средств, разработка технической и технологической документации, руководство техническим творчеством учащихся, выполнение производственных работ [1, с. 129].

На основе изучения профессиональной деятельности педагогов в системе профессионального образования можно выделить основные функции для категории «педагогическая квалификация» в нормативных документах, познание которых позволяет выявить возможности функционирования категории, а из этого определить ее применимость.

Интегративная функция педагогической квалификации предусматривает необходимость рассмотрения всех компонентов квалификации педагогических кадров при определении ее уровня и требований к современному педагогическому работнику профессионального образования, а также при проектировании содержания процесса профессионального обучения, что обеспечивает комплексность в исследовании подготовки будущих специалистов [7, с. 86].

Социальная функция педагогической квалификации обеспечивает востребованность на рынке труда педагогических кадров, их относительную защищенность, поскольку границы категории «педагогическая квалификация» определяются потребностями современной системы российского образования, в частности и профессионального образования. Она обуславливает возможность обучения в системе непрерывного образования.

Нормативная функция педагогической квалификации обеспечивает системы профессионального обучения и воспитания необходимыми нормативными разработками и документами: новые перечни профессий и специальностей, федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты и т.п., которые оказывают помощь образовательным учреждениям в своевременной переориентации на новые виды обучения (например, компетентностное и практико-ориентированное обучение), отвечающие потребностям современного образования и рыночной экономики.

Развивающая функция педагогической квалификации требует систематического объективного исследования развития компонентов педагогической квалификации, выявления изменений в профессиональной деятельности, в требованиях к профессиональной подготовке педагогических кадров.

Прогностическая функция педагогической квалификации обеспечивает возможность разработки содержания образования с учетом изменяющихся технологий, связанных с модернизацией российского образования и профессионального образования в частности [5, с. 293].

Диагностическая функция педагогической квалификации очень важна для развития науки «профессиология» и построения современных рыночных отношений.



Деятельность педагога профессионального обучения требует систематического диагностирования, направленного на выявление изменений в его профессиональной деятельности, в требованиях к его профессиональной подготовке и соответственно уровню квалификации.

Висновки результатів дослідження. Информация, полученная на основе рассмотрения смысла и значения нормативной категории «педагогическая квалификация» через призму функций педагога, позволяет интерпретировать и объективно оценивать уровень квалификации педагога, помогает вскрыть структуру и увидеть состав его профессиональных действий, определить значимость рассматриваемой категории в нормативных документах, регламентирующих деятельность профессионального образования и, в частности, педагогического.

Перспективи подальших розвідок. Перспективы дальнейших исследований состоят в необходимости спроектировать структурные элементы нормативных документов, доказывающие применение педагогической квалификации; показать применение педагогической квалификации в разработке паспорта и модели педагога профессионального обучения на примере профессии (должности) «преподаватель по направлению «Профессиональное обучение» в учреждении среднего профессионального образования».

Література

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – С. 127–129.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2003. – С. 91–95.
3. Краткий словарь современных понятий и терминов / [под ред. А. Макаренко]. – М. : Республика, 2000. – С. 171.
4. Краткий социологический словарь / [под ред. Д. М. Гвилиани]. – М. : Политиздат, 1989. – С. 211.
5. Педагогика профессионального образования / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – С. 293–296.
6. Педагогика: энциклопедический словарь – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://psylist.net/slovar/>>.
7. Педагогика и психология : учеб. пособие для вузов / [под ред. А. А. Радугина]. – М. : Центр, 1999. – С. 85–88.
8. Педагогический энциклопедический словарь / [под ред. Б. М. Бим-Бада]. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 303.
9. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов.энциклопедия, 1983. – С. 546.



Л. А. ЛАМАНОВА, методист

БОУ СПО ВО «Череповецкий технологический техникум»

пр. Победы 18, г. Череповец, 162606, Вологодская обл., Россия

lidok2211@mail.ru

СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ НОРМАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГА

***Аннотация.** Рассмотрен смысл и значение нормативной категории «педагогическая квалификация» через призму функций педагога. Определены изменения, происходящие в организации системы профессионального образования с нормативной точки зрения, в условиях современной рыночной экономики и повышения требований к уровню квалификации педагога. Акцентировано внимание на актуальности исследования категории «педагогическая квалификация» в современном профессиональном педагогическом образовании. Определены перспективы последующего изучения категории педагогической квалификации через призму функций педагога.*

Ключевые слова: профессиональное образование, деятельность, нормативная категория, квалификация, педагогическая квалификация, функции.

L. A. LAMANOVA, methodologist

Budgetary educational establishment of secondary professional education of Vologodska region «Cherepovets Technological School»

18 Peremohy Avenue, Cherepovets, 162606, Vologodska region, Russia

lidok2211@mail.ru

THE ESSENCE AND SIGNIFICANCE OF THE «PEDAGOGICAL QUALIFICATION» REGULATORY CATEGORY THROUGH THE PRISM OF A TEACHER'S FUNCTIONS

***Abstract.** The essence and significance of the «pedagogical qualification» regulatory category through the prism of a teacher's functions have been considered. Changes in the organization of the professional education system from the normative point of view in the conditions of modern market economy and increase of requirements to the level of a teacher's qualification have been defined. Special attention has been paid at the relevance of studying the category of «pedagogical qualification» in the modern professional pedagogical education. Prospects of further studying the category of pedagogical qualification through the prism of a teacher's functions have been outlined.*

On the basis of studying teachers' pedagogical activity in professional education system the main functions of professional pedagogical activities have been determined (training, bringing up, developing, motivating, communicative, diagnostic, production and technological, design and organizing). Special attention has been paid at the relevance of studying the category of «pedagogical qualification» in modern professional pedagogical education. On the basis of study of teachers' professional activity in the system of professional education basic functions have been selected for the category «pedagogical



qualification» in normative documents: integrative, social, normative, developing, prognostic and diagnostic. It has been revealed that information received on the basis of a teacher's functions and the normative category of pedagogical qualification gives the possibility to interpret and objectively evaluate the level of a teacher's qualification, understand the content of his/her professional activities. Prospects of further studying the category of pedagogical qualification through the prism of a teacher's functions have been outlined.

Keywords: professional education, professional activity, regulatory category, qualification, pedagogical qualification, functions.

Bibliography

1. Zeer Je. F. Psychology of professions: ucheb. posobie dlja stud. vuzov. – 2-e izd. / Je. F. Zeer. – M. : Akademicheskij proekt; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2003. – P. 127–129.
2. Zeer Je. F Psychology Professional Education : ucheb. posobie dlja vuzov / Je. F. Zeer. – M. : Moskovskij psihologo-socialnyj institut; Voronezh : MODJeK, 2003. – P. 91–95.
3. Concise Dictionary of modern concepts and terms / [pod red. A. Makarenko]. – M. : Respublika, 2000. – P. 171.
4. Concise sociological dictionary / [pod red. D. M. Gviliani]. – M. : Politizdat, 1989. – P. 211.
5. Pedagogy of Professional Education / [pod red. V. A. Slastenina]. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. – P. 293–296.
6. Pedagogy: the encyclopedic dictionary – [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://psylist.net/slovar/>>.
7. Pedagogy and Psychology: ucheb. posobie dlja vuzov / [pod red. A. A. Radugina]. – M. : Centr, 1999. – C. 85–88.
8. Teachers encyclopedia / [pod red. B. M. Bim-Bada]. – M. : Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2002. – P. 303.
9. Encyclopedic Dictionary of Philosophy / [gl. redakcija L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov]. – M. : Sov.jenciklopedija, 1983. – P. 546.



УДК: 383:37.0.91.33-027.2(480)

К. В. КОТУН, аспірант

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
smark@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОРТФОЛІО У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДІЇ

***Анотація.** Проаналізовано значення педагогічного портфоліо у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи у Фінляндії. Визначено основні етапи роботи з педагогічним портфоліо, шляхи її реалізації. Зазначено кроки, яких потрібно дотримуватись у складанні персонального портфоліо. Виділено предмет педагогічного портфоліо у змісті курікулуму педагогічної освіти. Окреслено використання «системи заслуг» у педагогічному навчанні. Обґрунтовано використання розробки власних портфоліо та зразків портфоліо студентами та їх важливість протягом всього періоду педагогічного навчання.*

Ключові слова: педагогічне портфоліо, власне портфоліо, зразок портфоліо, «система заслуг», педагогічне навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На початку 70-х років системою освіти Фінляндії було зроблено різні зусилля у сприянні розвитку педагогічного навчання в різних університетах країни, зокрема і в університеті Оулу, на приклад якого ми будемо опиратися в ході нашого дослідження. 1977 року був заснований Комітет з розвитку педагогічного навчання і впродовж 20 років відбувалися не тільки розвиток та удосконалення кваліфікації педагогічного персоналу, а і самої педагогічної системи навчання загалом [3, с. 346]. Восени, 1991 року університет Оулу взяв участь у проекті самооцінки університетів створеного Міністерством освіти Фінляндії. За результатами Проекту (1991–1992 рр.) чітко вказувалося на низький рівень якості педагогічного навчання в університеті Оулу. Після проведеного проекту було вирішено, що університет повинен займатися розвитком і підвищенням рівня педагогічного навчання. Мета полягала в тому, щоб педагогічна підготовка і наукові дослідження повинні бути однаково важливими з точки зору академічної діяльності. Для досягнення цієї мети були прийняті конкретні заходи, а саме:

- створення відповідної системи самооцінки педагогічної підготовки в усіх департаментах університету Оулу;
- департаменти університету повинні не тільки аналізувати та ставити оцінку за якість педагогічної підготовки, але й визначати необхідність розвитку та удосконалення слабшої сторони процесу педагогічної підготовки;
- під час прийняття на вільні вакансії педагогічної роботи, в університеті Оулу, великого значення надавалося оцінці готовності до педагогічної роботи зі студентами, власних наукових досліджень та досягнень;
- якість навчання повинна знаходитись на першому місці під час оцінювання результатів роботи департаментів університету [1, с. 112].



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемами педагогічної підготовки та використання педагогічного портфоліо, з метою підвищення якості професійного розвитку, займалися багато науковців Фінляндії, зокрема: Л.Анніс «Using the Teaching Portfolio for the Improvement and Evaluation of Collage Teaching», А.Карлаін «High Quality of Teaching and Learning», Л.Копонен «Successful Use of Teaching Portfolios», Л. Кууре, П. Селдін, Т. Тенхула та багато інших.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в аналізі та обґрунтуванні використання педагогічного портфоліо як частини педагогічного навчання та професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Університет Оулу 1994 року був першим, який офіційно застосував «систему заслуг» (meriting system) для педагогічного навчання (Рис. 1).



Рис. 1. «Система заслуг» (meriting system) у педагогічному навчанні.

Це означало, що висококваліфіковане педагогічне навчання буде розглядатись як повноцінна і «рівна заслуга» з науковим дослідженням та визначатиметься кар'єрним зростанням в рамках університету [4, с. 116]. Того ж року, в університеті Оулу, почали застосовувати педагогічне портфоліо (teaching portfolios) як частину педагогічної системи навчання. Основна функція портфоліо – це аналіз, розвиток та удосконалення педагогічних знань та умінь. Протягом двох наступних років, в університеті Оулу, значно розширили можливості використання педагогічного портфоліо [4, с. 117].

Навесні 1994 р. група з розвитку педагогічного персоналу організувала перше тренування зі складання педагогічного портфоліо для викладачів. Протягом двох



років у рамках національно-дослідницького проекту більш ніж 150 викладачів університету використовували педагогічне портфоліо. Ці викладачі були поділені на дослідницькі групи, які вивчали процеси покращення якості академічного навчання та педагогічної підготовки з використанням портфоліо. Таке нововведення виявилось найбільш інноваційним і багатообіцяючим методом удосконалення педагогічних умінь і стало більш ефективним у покращенні педагогічного навчання, ніж традиційна педагогічна підготовка [6, с. 235].

Тренінги зі складання портфоліо проводилися сім разів на рік. Семінарські навчання склались з трьох щоденних семінарів (приблизно 20 викладачів на курсі). На додаток до семінарів підготовка включала три консультації з тренерами, однак, самостійна робота відіграла основну роль у підготовці. Протягом цих семінарів потрібно було підготувати своє особисте портфоліо (*personal portfolio*), а в кінці курсу скласти зразок портфоліо (*sample portfolio*). Результати досліджень також застосовувались для підготовки портфоліо. Під час першого семінару викладачів поділили на групи, в яких вони вивчали використання педагогічного портфоліо у фінському академічному контексті і в університеті Оулу зокрема [5, с. 10]. У рамках підготовки майбутніх учителів активно будувалася система заслуг (*meriting system*) для педагогічного навчання у департаментах університету. Виконувалась роль наставництва та консультації зі своїми колегами у підготовці портфоліо і проводилася допомога групам з розвитку та створення у департаментах системи заслуг (*meriting system*) у педагогічній підготовці. Такі семінари мотивували навіть тих викладачів, які ніколи раніше не брали участь в педагогічній підготовці. І найголовніше те, що саме ці новачки частіше за все ставали віртуозами в цій справі [5, с. 12].

Завдяки цим семінарам весь час відбувалося зростання готовності майбутніх учителів розвивати не тільки власні методи викладання, але й педагогічні вміння. Отже, складання педагогічного портфоліо, за висновками фінських педагогів та науковців, вважається більш ефективним для покращення педагогічного навчання, ніж традиційна педагогічна підготовка [8, с. 19].

Протягом останніх кілька років університет Оулу виконав багато поставлених питань [8, с. 21] щодо покращення рівня педагогічного навчання, а саме:

1994 рік був оголошений роком «педагогічного навчання в університеті». У тому ж році була заснована спеціальна група з розвитку педагогічного персоналу в кожному департаменті університету. Їх функція полягала в покращенні якості педагогічного навчання.

Зарезервовано 30–50 % грантів в рік, який надає та розподіляє університет за результатами ефективного та якісного педагогічного навчання.

Щороку Комітет з розвитку педагогічного навчання розподіляє гранти для проектів з педагогічного розвитку та удосконалення. Протягом останніх кількох років, грантовий інвестиційний фонд варіювався від 250.000 тис фінських марок (FIM) до 350.000 тис.

Щорічно університет надавав суспільне визнання та грант, п'ятьом «хорошим вчителям» з грошовою винагородою в 5000 тис. фінських марок кожному (з 1 березня 2002 року Фінляндія змінила свою національну валюту «FIM – фінська марка» на «євро – EUR»).

У фінській педагогічній системі розрізняють два важливі аспекти у педагогічному портфоліо, які представлені на рисунку 2.

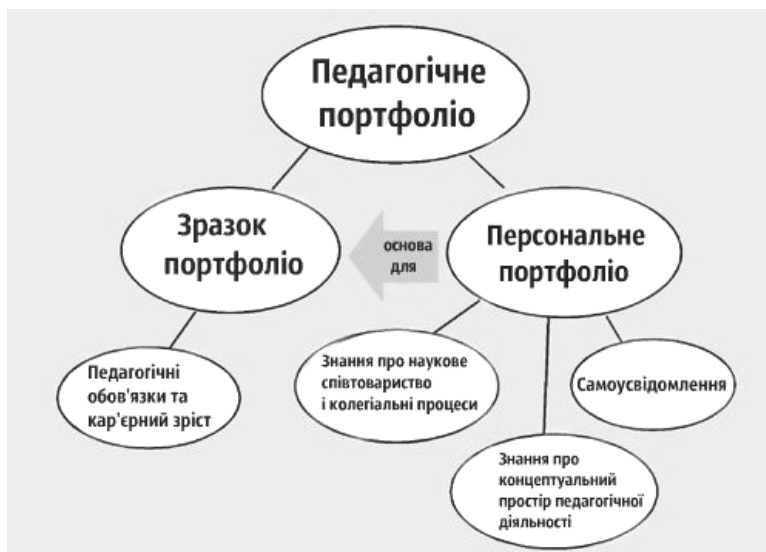


Рис. 2. Аспекти педагогічного портфоліо.

У період практики (нагадаємо, що практика у фінській педагогічній освіті проходить протягом всього періоду навчання) складається особисте портфоліо студента, що містить навчальний матеріал, який відображає його практику, а також оцінку виконаної роботи. Складання портфоліо також концентрується і на аналізі викладання різних предметів [6, с. 236]. Студенти спостерігають за викладанням своїх одногрупників і висловлюють свої оцінки, щодо них, у своїх власних портфоліо. Основна функція портфоліо – розвиток власних педагогічних вмінь. Фінські вчені вважають його відмінним засобом для самооцінки вчителів. Основна мета портфоліо – це продуктивне забезпечення відповідних методів роботи і практики для удосконалення педагогічного викладання у школі, а також вважається досить корисним засобом для саморефлексії. На рисунку 3 відображено необхідність послідовних кроків для роботи з персональним портфоліо (personal portfolio) [8, с. 19].

Досить часто практика у студентів викликає певну занепокоєність, оскільки вони не мають чіткого поняття того, чому вони мають навчити і як це робити. Кращим способом, щоб розпочати роботу з персональним педагогічним портфоліо, під час професійної діяльності, є осмислення і уявний перегляд власної історії навчання (teaching history) [7, с. 56]. Наприклад, потрібно самому собі відповісти на такі питання: коли вперше розпочалась вчительська діяльність? Де саме? Яким був перший вчительський досвід? Наскільки цей досвід був успішним? Чи змінилися методи власного викладання? Озираючись на історію викладання можна легше усвідомити філософію навчання (philosophy teaching). Серед важливих питань, які потрібно вирішити, можна виокремити такі: яка Ваша власна концепція якісного навчання? Як показати цю концепцію в класі? Як ми бачимо справжнього студента педагогічного вузу? Якою особистістю повинен бути майбутній учитель? Ким являється студент слухачем чи молодими колегою у науковому співтоваристві?



**праця над ПОРТФОЛІО -
це процес продукування,
відбору та оцінки**



Рис. 3. Кроки для роботи з персональним портфоліо.

Досвід фінських педагогів та вчених показує, що найбільш ефективним способом у покращенні педагогічної практики є визнання і вивчення власної філософії навчання, щоб в подальшому розвивати власні теорії навчання. Крім історії навчання та філософії навчання велика увага звертається на педагогічний експеримент та оцінку від одногрупників та викладачів. Така оцінка стимулює до подальшого розвитку особистих методів навчання та проходження педагогічної практики. Професійний досвід майбутнього вчителя розвивається поступово, відповідно набутого досвіду, педагогічної підготовки та наукових експериментів. Кожен учитель повинен знайти свій власний стиль якісного педагогічного викладання у школі [7, с. 58].

Різноманітність матеріалів і документів, пов'язаних з педагогічним навчанням накопичується протягом навчальних років. Персональне портфоліо включає в себе великий пакет документів для особистого професійного досвіду, а саме: навчальні документи, які накопичилися за роки; навчальні матеріали та навчальні плани; плани і цілі для викладання у школі; власна самооцінка; щоденник учителя; рецензії з оцінками від студентів та викладачів, нагороди або визнання; запрошення до інших університетських кампусів (university campuses); документації з педагогічної діяльності (сертифікати, свідоцтва, звіти); відеозаписи процесу навчання учнів у школі; результати навчання в університеті (бали, есе, доповіді, публікації та інше) [2, с. 45].

Після глибокого процесу саморозвитку вже не так важко підготувати логічний, явний і чіткий зразок портфоліо (sample portfolio), який є засобом для інституційного визнання педагогічної діяльності та позиції майбутнього вчителя. Зразок портфоліо



(sample portfolio) містить документи та різні матеріали, що визначають рівень викладання у початковій школі та використовується як доказ ефективного навчання школярів. Всі матеріали в педагогічному портфоліо повинні підтверджуватись емпіричними даними [2, с. 48].

Педагогічне портфоліо індивідуальна праця кожного, тому немає двох абсолютно однакових як і немає рецептів для їх створення. Кожен зміст портфоліо відрізняється в залежності від учителя, а в ході його створення постають різні питання, наприклад: який найбільш оптимальний обсяг зразка портфоліо (sample portfolio), а також скільки інформації повинно в ньому міститись. Досвід педагогічної підготовки майбутніх учителів в університеті Оулу показує, що оптимальний обсяг зразка портфоліо (sample portfolio) від 5 до 10 сторінок та додатки. Це крок до професійного викладання у початковій школі з відповідними вимогами та потребами сучасної громадськості [8, с. 20]. Дозволимо собі зауважити, що процес створення, відбору та оцінки матеріалу педагогічного портфоліо приводить до покращення продуктивності роботи в класі.

Складання зразка портфоліо ніколи не було заборонене в курікулумі педагогічної підготовки, але воно ніколи не розглядалося з точки зору кар'єрного зросту до сьогодення часу. Особисте портфоліо (personal portfolio) є також необхідним як і зразок портфоліо (sample portfolio). Конкретні результати можуть бути досягнуті тільки тоді, коли кожна частина педагогічної системи працює постійно разом [1, с. 113]. Хоча зауважимо, що особистий розвиток у процесі професійної діяльності не гарантує високої якості навчання у школі без належного оцінювання та конкретної системи педагогічної підготовки. Саме тому складання педагогічного портфоліо впродовж всього періоду навчання та практики відіграє важливу роль в системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (Рис. 4).

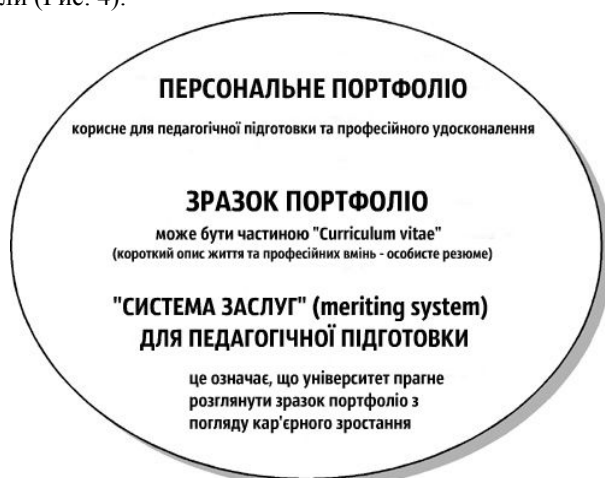


Рис. 4. Роль педагогічного портфоліо в системі педагогічної підготовки.

Ми дослідили, що існує щонайменше три елементи [5, с. 13] у процесі роботи з портфоліо, а саме: письмова форма роботи, філософське розуміння викладання та оцінювальні дані:



Письмова форма роботи. Підготовка портфоліо – перший етап для майбутнього вчителя, оскільки потрібно написати про свої враження від педагогічної діяльності у школі, про те, що роблять учні в класі та який мотиваційний момент впливає на виконання тієї чи іншої форми роботи. Обґрунтовуються методи навчання, які використовуються та описується найкращий метод для розвитку логічного мислення учнів. Також потрібно проаналізувати власне усвідомлення педагогічного навчання учнів в класі та виявити проблеми в ньому [4, с. 118–122].

Філософське розуміння викладання (philosophising teaching). Багато вчителів не задумовуються про свою педагогічну діяльність до складання портфоліо. Різні письмові роботи та усвідомлення особистої філософії викладання у школі допомагає майбутнім учителям виявити основу своєї професійної діяльності, а також задуматись над питаннями: що, чому та як я це роблю?

Оцінювальні дані. Не можна виконати роботу зі складання портфоліо без зворотнього зв'язку та критики з боку студентів та викладачів. Така оцінка допомагає виявити прогалини та проблеми в педагогічній підготовці та знайти напрями для її покращення.

Саме тому процес роботи з портфоліо діє як стимулятор для самовдосконалення та впливає на роздуми щодо продуктивності педагогічної діяльності у школі. Беручи до уваги результати роботи фінської педагогічної системи в цілому, помітимо значний ефект педагогічного портфоліо, що впливає як на власний педагогічний розвиток майбутнього вчителя так і на досягнення всього університету щодо правильного навчання студентів у його розробці [8, с. 23]. Педагогічне портфоліо збільшує самопізнання та самовпевненість студента і робить педагогічну практику більш явною та зрозумілою для майбутнього вчителя. Як відомо, педагогічна діяльність у школі включає більш широкий спектр роботи, а саме: планування, оцінювання, консультування, адміністративну роботу, розробку навчальних матеріалів та підручників. Всі ці аспекти також належать до змісту педагогічного портфоліо [6, с. 236].

Звернемо увагу на те, що педагогічне навчання та науково-дослідна робота – дві важливі умови у педагогічній системі, саме вони складають висококваліфіковану педагогічну підготовку. Таке поєднання у навчанні охоплює методи, які допомагають у прискоренні і розширенні процесу навчання студентів в університеті, з метою забезпечення високої якості навчання та сприяння розвитку науки і прогресу в навколишньому суспільстві. Висока кваліфікація майбутніх учителів є основним інструментом для досліджень і створення нових знань, від цього і залежить майбутнє академічної спільноти [3, с. 350].

Висновки результатів дослідження. Система заслуг (meriting system) педагогічної підготовки та педагогічне портфоліо зосереджують свою увагу на удосконаленні педагогічних умінь майбутніми вчителями. Саме педагогічне портфоліо вважається найбільш перспективним у вдосконаленні професійних умінь. Кожен департамент університету Оулу має спеціальну команду з розвитку персоналу (special staff development team), їх функція полягає в оцінці і покращенні якості викладання у школі. Ці команди, відіграють ключову роль у створенні департаментів з власною системою заслуг (meriting system) для педагогічної підготовки в університеті. Побачити результати досвіду у педагогічному навчанні можна продемонструвавши у вигляді складеного педагогічного портфоліо. На сьогоднішній



час, навчання можливо і стоїть на другому місці після наукових досліджень, але розрив вже не настільки широкий. Багато прикладів кар'єрного зростання, за допомогою педагогічного портфоліо, зустрічається на ниві фінської педагогічної системи освіти і саме воно вирішувало проблему конкуренції. Педагогічне портфоліо використовується в багатьох ситуаціях, наприклад, під час щорічного проведення конкурсу грантів та визначення переможців у номінації «хороший вчитель», оскільки вперше переможців вибрали за допомогою педагогічних портфоліо. У фінській педагогічній системі розробка портфоліо вважається потужним тристороннім інструментом. З одного боку, інструмент для підвищення особистого досвіду в академічному навчанні, з іншого, інструментом майбутнього вчителя для кар'єрного зростання, а також засобом фінської академічної спільноти для продукування високої якості викладання та навчання.

Перспективи подальших розвідок. Подальшими доцільними напрямками дослідження є детальне вивчення особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії та здійснення порівняльно-педагогічного аналізу змісту, форм та методів педагогічних програм в університетах України та Фінляндії.

Література

1. Karjalainen A. High Quality of Teaching and Learning / A. Karjalainen // A Top Priority at the University of Oulu. – 1996. – P. 111–113.
2. Liuhanen A. M. Report on the Self-Assessment of the University of Oulu / A. M. Liuhanen. – The University of Oulu, 1993. – P. 45–48.
3. Seldin P., Annis L. Using the Teaching Portfolio for the Improvement and Evaluation of Collage Teaching / P. Seldin, L. Annis // Seventeenth International Conference on Improving University Teaching 2-3 July 1991. – Glasgow, 1991. – P. 346–354.
4. Seldin P., Annis L. Successful Uses of Teaching Portfolios / P. Seldin, L. Annis // Eighteenth International Conference on Improving University Teaching 12-15 July 1993. – Schwäbisch Gmünd, 1993. – P. 116–122.
5. Seldin P. The Teaching Portfolio / P. Seldin // A Practical Guide to Improved Performance and Promotion. – MA : Anker Publishing Company, 1991. – P. 10–13.
6. Seldin P. Successful Use of Teaching Portfolios / P. Seldin. – MA : Anker Publishing Company, 1993. – P. 231–236.
7. Tenhula T., Kuure L. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearviointissa ja meritoinnissa / T. Tenhula, L. Kuure, L. Koponen, A. Karjalainen // Oulun yliopisto: Monistus- ja kuvakeskus. – 1996. – P. 56–59.
8. Vanhala M. The Ethics of Lecturing – Can we find some moral norms for interaction between students and a lecturer behind the classroom doors? / M. Vanhala // ICED Conference 12-13 June 1996. – Vasa, 1996. – P. 19–23.



К. В. КОТУН, аспірант
Інститут педагогічного образования и
образования взрослых НАПН Украины,
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
smark@ukr.net

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОРТФОЛИО В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ФИНЛЯНДИИ

***Аннотация.** Проанализировано значение педагогического портфолио в процессе подготовки будущего учителя начальной школы в Финляндии. Определены основные этапы работы с педагогическим портфолио, пути ее реализации. Указаны шаги, которых нужно придерживаться во время составления личного портфолио. Выделен предмет педагогического портфолио в содержании курикулума педагогического образования. Очерчено использование «системы заслуг» в педагогическом обучении. Обосновано использование разработки собственных портфолио и образцов портфолио студентами и их важность в течение всего периода педагогического обучения.*

Ключевые слова: педагогическое портфолио, собственное портфолио, образец портфолио, «система заслуг», педагогическое обучение.

K.V.KOTUN, postgraduate student
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskohe, Kyiv, 04060, Ukraine
smark@ukr.net

APPLYING TEACHING PORTFOLIO IN THE PROCESS OF A PRIMARY TEACHER'S TRAINING IN FINLAND

***Abstract.** Pedagogical value of teaching portfolio in the process of primary teachers' training in Finland has been defined. Main stages of work with teaching portfolio and ways of its implementation have been determined. Steps in the process of compiling a personal portfolio have been outlined. The subject of the teaching portfolio in the content of pedagogical curriculum has been defined. The usage of a meriting system in teaching education has been substantiated. Expediency of developing personal portfolio as well as portfolio samples, and its importance during the whole period of pedagogical training have been grounded.*

It has been defined that the University of Oulu was the first in Finland to employ an official meriting system for teaching in 1994. The system means that qualified teaching will be regarded as an equal merit with credited research and acknowledged in terms on career promotions within the university. The same year, as a part of the system, the University of Oulu also started to use academic teaching portfolios. The primary function of the portfolio is to develop teachers' own professional expertise. The teaching portfolio is also a practical tool for meriting.

Portfolios as a part of teachers' professional development in the academic context have been researched. The procedure of portfolio evaluation has been described. It has



been defined that teaching portfolios turned out to be the most innovative and promising teaching improvement technique, and proved to be even more effective for the improvement of teaching than the traditional pedagogical training.

Keywords: pedagogical portfolio, personal portfolio, sample portfolio, meriting system, pedagogical education.

Bibliography

1. Karjalainen A. High Quality of Teaching and Learning / A. Karjalainen // A Top Priority at the University of Oulu. – 1996. – P. 111–113.
2. Liuhanen A. M. Report on the Self-Assessment of the University of Oulu / A. M. Liuhanen. – The University of Oulu, 1993. – P. 45–48.
3. Seldin P., Annis L. Using the Teaching Portfolio for the Improvement and Evaluation of Collage Teaching / P. Seldin, L. Annis // Seventeenth International Conference on Improving University Teaching 2-3 July 1991. – Glasgow, 1991. – P. 346–354.
4. Seldin P., Annis L. Successful Uses of Teaching Portfolios / P. Seldin, L. Annis // Eighteenth International Conference on Improving University Teaching 12-15 July 1993. – Schwäbisch Gmünd, 1993. – P. 116–122.
5. Seldin P. The Teaching Portfolio / P. Seldin // A Practical Guide to Improved Performance and Promotion. – MA : Anker Publishing Company, 1991. – P. 10–13.
6. Seldin P. Successful Use of Teaching Portfolios / P. Seldin. – MA : Anker Publishing Company, 1993. – P. 231–236.
7. Tenhula T., Kuure L. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearviointissa ja meritoinnissa / T. Tenhula, L. Kuure, L. Koponen, A. Karjalainen // Oulun yliopisto: Monistus- ja kuvakeskus. – 1996. – P. 56–59.
8. Vanhala M. The Ethics of Lecturing – Can we find some moral norms for interaction between students and a lecturer behind the classroom doors? / M. Vanhala // ICED Conference 12-13 June 1996. – Vasa, 1996. – P. 19–23.



УДК: 378.22+378.046.4 (410)

М. В. САХНО, аспірант

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

olga_sahno@bk.ru

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У МАГІСТРАТУРІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

***Анотація.** Розкрито питання професійної підготовки майбутніх викладачів в університеті Кіле. Акцентовано на особливостях організації навчального процесу в університеті, а також на головних цілях та завданнях підготовки майбутніх викладачів у магістратурі. Визначено основні компетенції, якими повинні володіти дипломовані фахівці у галузі освіти відповідно до програмних документів університету Кіле. Наголошено на важливості та необхідності використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці викладачів для педагогічної діяльності на теренах України.*

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець в галузі освіти, навчальні цикли, дисципліни, кредити, навчальний процес.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Створення Європейського простору вищої освіти як пріоритетного напрямку розвитку вищої освіти в Європі визначає завдання інтернаціональної гармонізації освітніх систем, що, безумовно, є актуальною складовою процесу глобалізації. На сучасному ринку праці поціновується високопрофесійний фахівець, який здатний в умовах інтеграції наукових галузей мислити по-новому, генерувати інноваційні ідеї, оперувати новітніми засобами обробки інформації, володіти декількома іноземними мовами, прагнути до вдосконалення та професійного зростання. Виходячи з цього, фахівці у галузі вищої освіти підкреслюють, що виклик, з яким зіткнулась сучасна вища освіта, вимагає від викладачів вищої школи не лише адаптації до змін, а й активної участі у розвитку вищої освіти. У цьому контексті, становлення магістратури у системі вищої освіти Великої Британії на прикладі університету Кіле розглядається як один із варіантів вирішення проблеми. Накопичений досвід британських колег варто взяти до уваги при удосконаленні процесу підготовки майбутніх викладачів в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий доробок українських учених свідчить про актуальність та багатоаспектність проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах України. Вагому теоретичну та практичну цінність становлять праці В. Кременя, І. Зязюна (філософія освіти), Н. Авшенюк, Н. Бідюк (методологія порівняльної педагогіки), Н. Ничкало, Т. Десятова (неперервна професійна освіта), Я. Бельмаз, С. Вітвицької (організація британської вищої школи та історія її розвитку).

Ретельний аналіз наукових праць, у яких представлено результати проведених досліджень, показав, що проблема підвищення якості підготовки майбутніх фахівців освіти на засадах позитивних ідей британського досвіду ще недостатньо досліджена й розроблена у теоретичному і практичному аспектах.



Формування мети статті. Зважаючи на недостатнє висвітлення у вітчизняній науково-педагогічній літературі питання професійної підготовки майбутніх викладачів в університетах Великої Британії, доцільність використання прогресивних ідей набутого досвіду для проведення освітніх реформ в Україні, ставимо за мету статті висвітлити особливості професійної освіти майбутніх викладачів в магістратурі університету Кіле.

Вклад основного матеріалу дослідження. Магістратура з'явилася з появою університетів, які виникли у зв'язку з економічним розвитком країн Європи і необхідністю поширення знань. Слово «магістр» походить від латинського «magister», що в перекладі означає «вчитель», «наставник», «начальник», «викладач гуманітарних наук». У період Середньовіччя «магістр» - це особливе звання, яке мав учитель «семи вільних мистецтв». В енциклопедичному словнику слово «магістр» тлумачиться як науковий ступінь, а також особа, що його отримала. [4, с. 286]

Україна підписала Болонську декларацію у 2005 році, що означає перехід до гармонізації структури ступенів вищої освіти, найвищим рівнем якої є магістратура. Це спонукало українських політиків в галузі освіти розробити науково-правову основу щодо започаткування і розвитку магістратури у ВНЗ України.

Про необхідність концептуально-обґрунтованої, відпрацьованої та ефективної системи підготовки викладачів ВНЗ свідчить наступне:

– одним із пунктів «Програми спільної діяльності МОН та АПН України на 2005-2007 роки» є розробка психолого-педагогічних засад підготовки викладачів вищої школи в системі ступеневої освіти і як результат – створення концепції підготовки викладачів вищої школи, розробка навчальних програм [5, с.15];

– одним з рішень Колегії МОН України від 23 лютого 2006 року є завдання розробити загальнодержавну систему підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ, у тому числі їх підготовку через магістратуру за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», підготувати відповідне звернення до Уряду щодо виділення бюджетних коштів на їх реалізацію [5, с. 7].

У державних законодавчих документах, наприклад, таких, як Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України «Про вищу освіту», концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, Наказ Міністерства освіти та науки України та її інтеграції в Європейське світове освітнє товариство на період до 2010 року, відображена важливість переходу до нового підходу до підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи, який би враховував усі сучасні вимоги суспільства та ідеї позитивного зарубіжного досвіду.

Вимоги теперішнього часу окреслили стійку тенденцію переходу до спеціальної університетської педагогічної освіти, яка має ступеневий характер і забезпечує підготовку педагогічних працівників вищого рівня, а також ураховує всі надбання вітчизняної педагогічної думки. Магістратура в Україні знаходиться на стадії становлення. Існує багато проблем як в організації її функціонування, так і у формуванні змісту освітніх програм, їх методичного забезпечення [3, с. 14]. Для України має цінність досвід магістерської підготовки, що є у зарубіжній системі вищої освіти. У цьому контексті науковий інтерес становить досвід Великої Британії, оскільки ця країна має багаторічну історію ступеневої освіти, є центром світової педагогіки, здобула світове визнання за високі якісні показники щодо професійної



підготовки магістрів освіти. Необхідно творчо осмислити й об'єктивно оцінити здобутки британського досвіду з метою адаптації його окремих елементів до вітчизняних умов.

Варто зазначити, що у Великій Британії магістерські програми в галузі освіти можуть призначатися за двома спеціальностями: магістр освіти та магістр науки. Зокрема, ступінь магістра освіти присуджується особам з різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, які закінчили різні навчальні заклади і здобули різні професії, яких об'єднує бажання розвивати розуміння теорії, дослідження та політики освіти [2, с. 12].

Британські магістерські програми з підготовки викладачів ВНЗ, як правило, було розроблено в контексті діяльності Інституту навчання та викладання у вищій школі, який у травні 2004 року було реорганізовано в Академію вищої освіти. Такі програми є акредитовані вищезазначеними органами і є шляхом до членства в Академію вищої освіти [1, с. 5].

Вивчення автентичної літератури з теми дослідження показало, що програми магістерського рівня було створено як один з варіантів постійного професійного розвитку викладачів [6, с. 4]. Вони сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму у викладанні та науково-дослідницькій роботі. Курси мають безпосереднє відношення до викладання і навчання у вищій школі. В анотації до всіх курсів зазначається їх цінність як для викладача, так і для студентів. Як відомо, викладання взагалі і особливо у сфері вищої освіти, – це наукова, професійна і комплексна діяльність. Тому, щоб бути майстром у цій справі, отримувати високу результативність навчання студентів, викладачам необхідно використовувати відповідні оптимальні методи та форми навчання, включаючи і новітні технології, розвивати незалежний творчий підхід до викладання між педагогічною теорією, науковими дослідженнями та власним педагогічним досвідом, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику. Саме до таких видів діяльності і готують магістерські програми підготовки викладачів вищої школи, однією з яких є акредитована програма університету Кіле.

Метою вищезазначеного курсу є становлення учасників програми як критично мислячих практиків у сфері вищої освіти шляхом сприяння: вдосконаленню професійного потенціалу та широти досвіду; розвитку більш досвідченого й аналітичного підходу до вирішення проблем з освітнім контекстом; проведенню досліджень, застосовуючи відповідні наукові методи і стратегії; аналізу своєї роботи шляхом групових дискусій, інтерактивних семінарів, симпозіумів, on-line обговорень, системи наставництва [6, с. 7].

Стратегія навчання та викладання університету Кіле ґрунтується на вимогах Білої Книги. Ця стратегія підтримується Радою з фінансування вищої освіти Англії. Відповідальним за втілення і стратегії в життя є університетський комітет навчання та викладання. Програма «Навчання та викладання у сфері вищої освіти» є центральним та потужним елементом стратегії, який забезпечує професійний розвиток професорсько-викладацького складу університету.

Магістерська програма «Навчання і викладання у сфері вищої освіти» ґрунтується на положенні, що викладання у вищій школі є складним, комплексним та цікавим процесом, який передбачає такі складові (окрім специфічних знань з навчальної дисципліни): педагогічна компетентність; знання про особливості



процесу навчання студентів; колегіальність; розуміння контексту розвитку вищої освіти; рефлексний та експериментальний підходи до викладання; розвиток особистих професійних цінностей; розвиток теоретичної бази; усвідомлення науковості викладання та навчання у вищій школі [6, с. 7].

Після закінчення курсу здобувачі магістерського ступеня повинні володіти знаннями і вміннями, визначеними Академією вищої освіти, показувати розуміння і відданість «професійним цінностям», компетентно виконувати завдання адміністрації вищого навчального закладу і робити внесок в його розвиток та вдосконалювати процес навчання та викладання. При акредитації програми Академією вищої освіти обов'язково враховується відповідність змісту програми, що акредитується, професійним цінностям, сферам діяльності.

Важливо пам'ятати, що для отримання диплому магістра вищої освіти, необхідно бути залученим у таких сферах діяльності, як: розробка навчальних програм або окремих модулів навчання; викладання та підтримка студентів у процесі навчання; оцінювання студентів та зворотний зв'язок з аудиторією; розвиток ефективного середовища для навчання та викладання; інтеграція науково-дослідницької діяльності з викладання; оцінювання постійного професійного розвитку.

Для отримання Сертифікату достатньо трьох сфер, причому шоста – обов'язкова. Основними знаннями, визначеними Академією вищої освіти є: зміст навчальної дисципліни; відповідні методи викладання певної навчальної дисципліни на рівні академічної програми; особливості навчання учнів взагалі та конкретного предмету зокрема; використання відповідних освітніх технологій; методи оцінювання ефективності викладання; залученість до оцінювання та покращення професійної діяльності.

Професійними цінностями, визначеними Академією вищої освіти є: повага до особистості студентів; інтеграція наукової та викладацької діяльності; розвиток спільноти, що навчається; розуміння необхідності залучення молоді до вищої освіти та надання всім рівних можливостей навчання у ВНЗ; постійний професійний розвиток [6, с. 9].

Курс магістерської програми університету Кіле розрахований на три роки та включає три модулі по 60 кредитів кожний. Модуль 1 – «Викладання та навчання у вищій школі». Модуль 2 – Дисертаційний модуль. Модуль 3 – «Викладання та навчання за допомогою технологій». Ці модулі можуть бути представлені в різних формах під час перших двох років навчання. В кінці навчання потрібно написати науково-дослідницькі проекти.

Програма складається з обов'язкових та факультативних дисциплін. До обов'язкових курсів належать: вступ до програми; розуміння та вдосконалення навчання студентів; оцінювання; студентський контингент; оцінювання викладацької діяльності; складання портфоліо. До факультативних курсів належать: техніка групового навчання; планування; проблемне навчання та самонавчання; читання лекцій; використання інформаційних та комп'ютерних технологій студентами в педагогічному процесі; перевірка студентських робіт; плагіат; спеціальні освітні проблеми; розробка модулів і навчальних курсів; використання інформаційних та комп'ютерних технологій при викладанні навчальних курсів.

База даних для оцінювання магістрантів складається з таких елементів: відвідування занять, робота на заняттях, виконання завдань викладача; викладацьке



порт фоліо; звіт наставника; звіт колег та наставника про відвідування занять, проведених магістрантом [6, с. 11].

Оцінювання проходження всього курсу відбувається за двобальною шкалою: «задовільно»/«незадовільно». Звіт наставника вимагається лише для здобувачів ступеню магістра вищої освіти. Критерії оцінювання безпосередньо пов'язані з очікуваними результатами програми.

Висновки результатів дослідження. Ефективність моделі підготовки майбутніх викладачів в університеті Кіле є підставою для використання цієї моделі на теренах України. Система української професійної освіти педагогічних працівників у ВНЗ в сучасному її вигляді повинна бути спрямована на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів та кваліфікаційних вимог до фахівців відповідної спеціалізації. Останнє дає можливість продовжувати освіту в закордонному виші (у світлі Болонського процесу), отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного закінченого циклу, освіти. На нашу думку, все найкраще зі світового досвіду має впроваджуватися у навчально-виховний процес ВНЗ України й здійснюватися з урахуванням інноваційних технологій навчання, орієнтуватися на формування гармонійно розвиненої особистості, освіченої, здатної до безпосереднього оновлення своїх знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління й організації праці у швидкоплинних ринкових відносинах.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на актуальність та важливість надбань британської теорії та практики підготовки викладачів в галузі освіти через магістратуру, вважаємо за доречне здійснювати подальші розвідки щодо можливостей провадження кращих здобутків досвіду університетів Великої Британії з урахуванням особливостей українського освітнього простору.

Література

1. Авшенюк Н. М. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / Н. М. Авшенюк // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. Зб. наук. праць – Чернівці, 2009. – С. 5.
2. Зіноватна О. М. Місце магістеріуму в системі освіти США та України в контексті Болонського процесу / О. М. Зіноватна // Болонський процес очима студентів : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2008. – С. 12.
3. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект [монографія] / С. С. Вітвицька – Житомир : ЖДУ ім. І Франка. – 2009. – С. 14.
4. Бельмаз Я. М. Підвищення професійного рівня викладачів вищої школи: дисциплінарний підхід / Я. М. Бельмаз // Гуманізація навчального-виховного процесу : Зб. Наукових праць – Вип. LI / За заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 286.
5. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – С. 7–15. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.uk/education/average/topic/rozv/knc.doc>>.
6. Keele University. Academic mentors: code of practice [Electronic resource]. – С. 4–11. – Mode of access: <www.keele.ac.uk/depts/ed/TLNEP/mentors.html>.



М. В. САХНО, аспирант
Институт педагогического образования
и образования взрослых НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина, olga_sahno@bk.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В МАГИСТРАТУРЕ УНИВЕРСИТЕТОВ ВЕЛИКОЙ БРИТАНИИ

***Аннотация.** Рассмотрен вопрос профессиональной подготовки будущих преподавателей в университете Киле. Акцентировано на особенностях организации учебного процесса в университете, а также на главных целях и задачах подготовки будущих преподавателей в магистратуре. Определены основные компетенции, которыми должны обладать дипломированные специалисты в области образования, согласно программным документам университета Киле. Подчеркнута важность и необходимость использования позитивного зарубежного опыта в подготовке преподавателей для педагогической деятельности на территории Украины.*

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалист в области образования, учебные циклы, дисциплины, кредиты, учебный процесс.

M.V.SAKHNO, postgraduate student
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskooho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
olga_sahno@bk.ru

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS ON MASTER COURSES AT THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

***Abstract.** The interpretation of the word «master», various types of Master's programs of higher education (Master of Education and Master of Science), which are accredited by the Academy of Higher Education and are a path to membership in the Academy and are offered by British universities has been studied. A long history of multi-level education in the UK, which is the center of the world's pedagogy, recognized worldwide for its high quality performance training of masters and is a scientific and legal basis for the establishment and development of Master's programs in higher educational institutions of Ukraine, have been studied. The problems of training future teachers in postgraduate universities in the UK have been investigated. The issue of training future teachers at Keele University has been considered. The features of the educational process at the university, as well as the main objectives and tasks of future teachers' training on Master courses, have been pointed out. The basic competencies of certified specialists in education, determined in program documents of Keele University, have been described. The importance and necessity of using positive foreign experience in training teachers for pedagogical activities in Ukraine have been stressed. Prospects of further research in postgraduate training of teachers in higher educational institutions have been determined. The definitions of teaching and teachers' research for participants to become critically thinking practitioners in the field of higher education have been generalized.*



Keywords: professional training, Masters' courses, Masters' programs, expert in the field of education, training cycles, qualification, stepped education, discipline, credits, educational process.

Bibliography

1. Avsheniuk N. M. Internationalization of higher education in a globalized world educational space / N. M. Avsheniuk // *Naukovyi visnyk Chernivets'koho universytetu. Pedahohika i psykholohiia. Zb. nauk. prats – Chernivtsi, 2009.* – P. 5.
2. Zinovatna O. M. Place of Masters training in the education system of United States and Ukraine in the context of the Bologna Process / O. M. Zinovatna // *Bolonskyi protses ochyma studentiv : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii.* – K., 2008. – S. 12.
3. Vitvytska S. S. Teacher training of Masters under the conditions of a degree level education: theoretical and methodological aspects [Monograph] / S. S. Vitvytska – Zhytomyr : ZhDU im. I Franka. – 2009. – P. 14.
4. Belmaz Ya. M. Increasing professionalism of higher education system teachers: disciplinary approach / Ya. M. Belmaz // *Humanizatsiia navchalnoho-vykhovnoho protsesu : Zb. Naukovykh prats – Vyp. LI / Za zah. red. V. I. Sypchenka.* – Sloviansk : SDPU, 2010. – S. 286.
5. Conceptual Foundations of Ukraine's Education and its integration into European educational space [Electronic resource]. – C. 7–15. – Mode of access: <<http://www.mon.gov.uk/education/average/topic/rozv/knc.doc>>.
6. Keele University. Academic mentors: code of practice [Electronic resource]. – C. 4–11. – Mode of access: <www.keele.ac.uk/depts/ed/TLHEP/mentors.html>.



УДК: 81'246.3:371.13:061.1 ЄС

Л. Г. МОВЧАН, канд. пед. наук, викладач
Вінницький інститут економіки
Тернопільського національного економічного університету, МОН України
вул. Гонти 37, м. Вінниця, Україна
seawave2202@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В УМОВАХ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

***Анотація.** Визначено вплив процесів глобалізації та інтеграції на розвиток педагогічної освіти вчителів іноземних мов у країнах ЄС. З'ясовано сутність документів Ради Європи, у яких розглядається зміст педагогічної підготовки сучасного вчителя іноземних мов, визначено ключові компетентності та шляхи їх формування. Встановлено, що необхідним складником змісту педагогічної підготовки вчителів ІМ є вивчення культури, історії та літератури країн, мови яких вивчаються. Окреслено перспективи подальших розвідок з теми дослідження.*

Ключові слова: вчитель іноземних мов, мультилінгвізм, компетентність, педагогічна освіта, зміст педагогічної підготовки.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті інтеграційних процесів у Європі та світі питанню навчання іноземних мов (ІМ) відводиться пріоритетне місце як обов'язковій компетентнісній складовій змісту шкільної освіти. У контексті мультилінгвальної мовної ситуації, що склалася у Європі в результаті геополітичних змін в ході її історичного розвитку, володіння іноземними мовами стало дієвим «інструментом підготовки молодого покоління до життєдіяльності в нових умовах міжнародної взаємодії і співробітництва. Інтенсивний розвиток іншомовної освіти в останнє десятиріччя також зумовлюється ростом професійних та академічних обмінів» [2, с. 4]. Завдання, що постали перед шкільною іншомовною освітою, вимагають відповідного рівня педагогічної підготовки вчителів ІМ, які б забезпечили якість навчання цього предмета на усіх ступенях шкільної освіти. Проектом Ради Європи (РЕ) «Середня освіта для Європи» упроваджено компетентнісний підхід в освіті, що вимагає кардинального переосмислення методології навчання іноземних мов та педагогічної підготовки вчителів для їх викладання. Тому досвід європейських країн у модернізації педагогічної освіти для Європи викликає неослабний інтерес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низьці порівняльно-педагогічних досліджень з проблем розвитку освіти за рубежом у рамках глобалізаційних процесів вагоме місце належить Н. Абашкіній, Н.Бідюк, М. Євтуху, О. Матвієнко, А.Сбруєвій та іншим дослідникам. Важливе місце у дослідженні розвитку іншомовної освіти за кордоном та підготовці вчителів іноземних мов належить Л. Гульпі, О. Кузнецовій, З.Мальковій, В. Смелянській, М. Тадєєвій та ін. Вивченню плурикультурного аспекту навчання ІМ присвячені праці Н.Борисенко, С.Ніколаєвої, О.Першукової, В.Редька та ін.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у тому, щоб виявити вплив процесів глобалізації та інтеграції на розвиток педагогічної підготовки вчителів ІМ у країнах ЄС в умовах мультилінгвізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потужні геополітичні процеси, що відбувалися в Європі та світі наприкінці 80-х і на початку 90-х років минулого



століття, а саме: об'єднання Німеччини, розпад СРСР і Чехословаччини, зумовили стрімке зростання еміграції та необхідність володіння європейськими мовами, визначили нові вимоги до сучасної освіти. Ще в 1991 році було розпочато проект «Середня освіта для Європи», який поставив перед середньою школою завдання «забезпечити отримання молоддю знань, умінь і досвіду для життя в європейському багатомовному і багатокультурному просторі; готувати молодь до вищої освіти, сприяти мобільності робочих кадрів» [5, с. 111]. Адже Європа – це більше, ніж внутрішній ринок ЄС. Це насамперед об'єднання, яке ґрунтується на спільних духовних і культурних цінностях. Відтак, виділено три напрями розвитку політики ЄС:

- сприяння мовному різноманіттю (включаючи на рівні освіти) та заохочення вивчення менш уживаних мов;
- оволодіння громадянами Європи щонайменше 2 ІМ поряд із рідною;
- збільшення кількості ІМ, що вивчаються, та поліпшення якості навчання.

Враховуючи це, 2010 року РЄ висунула нове бачення розвитку освітніх систем, започаткувавши проект «Школи для XXI століття» [4, с. 9]. Багато країн-членів ЄС вже модернізували зміст освіти, здійснюючи перехід від комплексу статичних знань до набуття компетентностей. Водночас сучасний контекст модернізації змісту освіти передбачає оволодіння вчителями міжпредметними компетентностями, тобто тими, що дозволяють їм викладати у міжпредметному полі [7, с. 7]. Таким чином, було визначено основні компетенції сучасного вчителя: уміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології, уміння передавати учням міжпредметні компетентності, здатність викладати в класах з різним соціальним і культурним походженням, готовність співпрацювати з колегами, батьками та ін [4, с. 9]. Для досягнення цих компетентностей РЄ пропонує проведення атестації педагогічних працівників, підвищення кваліфікації або стажування як на батьківщині, так і за кордоном.

В умовах швидкого розвитку інформаційних технологій та мобільності робочих кадрів, що розширюють межі міжкультурної взаємодії, змінилися і вимоги до змісту освіти та ключових компетентностей, які повинні отримати учні після закінчення навчання у загальноосвітній школі. Звичайно, такий швидкоплинний потік змін, що відбуваються в суспільстві, вимагає також тих компетентностей, які б забезпечили розвиток особистості та її здатність до навчання протягом життя, зокрема уміння спілкуватися іноземними мовами та знання про культурне надбання людства [7, с. 22]. З огляду на це педагогічна підготовка вчителів ІМ набуває нового виміру і змісту. У 2004 році комісією РЄ розроблено профіль вчителя іноземних мов (European Profile for Language Teachers) [3, с. 6], у якому розшифровано необхідні компетентності, якими повинен оволодіти учитель для професійної діяльності в умовах багатокультурного, багатомовного, високотехнічного та високотехнологічного суспільства, зокрема:

- знання методики навчання іноземних мов;
- підтримання і підвищення власного рівня іноземної комунікативної компетентності;
- здатність налагоджувати та підтримувати контакти з навчальними закладами схожого типу за кордоном;
- уміння здійснювати інтегроване навчання іноземної мови та немовних предметів;



- обізнаність у використанні Європейського Мовного Портфолію;
- уміння навчати в дусі розуміння мовного та культурного різноманіття, важливості навчання іноземних мов у школі та протягом життя [3, с. 6].

Встановлено, що в більшості європейських країн педагогічна освіта регулюється на загальнодержавному рівні, а підготовка вчителів іноземних мов не має окремої нормативно-регуляторної бази. Лише в Португалії, Швеції та Латвії існує необхідний перелік кредитів з кожного фахового предмета для студентів факультетів іноземних мов. Наприклад, у Нідерландах підготовка майбутніх вчителів здійснюється за двома напрямками: учитель основної школи (учні до 16 років) та учитель гімназії (учні від 16 до 18 років). В Австрії вчителів, які навчають дітей у початковій та основній школі, готують у педагогічних академіях (Pädagogische Akademien), де наголос робиться на практичній підготовці. Майбутні вчителі старшої школи проходять підготовку в університетах, де навчання носить більш академічний характер [1].

В усіх країнах для педагогічної роботи вимагається мати вищу освіту, яка за бакалаврською програмою може варіюватися від 3,5 до 4,5 років (Латвія, Нідерланди, Швеція), а за магістерською програмою – до 5 років (Португалія, Швеція). У Мальті, Португалії, Швеції, Турції та Об'єднаному Королівстві педагогічна підготовка може здійснюватися у формі 2-х річної післядипломної освіти після отримання ступеня бакалавра [7, с. 17]. У більшості країн підготовка вчителів для загальноосвітніх навчальних закладів є мультидисциплінарною або пакетно-модульною, тобто вчителі спеціалізуються до викладання усіх предметів навчального плану. Це пояснюється популярними довгий час в Європі ідеями дитиноцентризму (школа одного вчителя від 1 до 8 класу, шанобливе ставлення до дітей, відсутність надмірного навчального навантаження). Тому в Норвегії, Австрії, Швеції вчителі основної школи викладають іноземні мови поряд з іншими навчальними предметами. В інших країнах для цього залучають учителів іноземних мов. Зазначимо, що в останні роки спостерігається тенденція до звуження спеціалізації вчителів до суміжних дисциплін, у нашому випадку – до двох-трьох ІМ. Ця тенденція відповідає загальній тенденції модернізації змісту шкільної освіти у країнах ЄС, відповідно до чого в усіх освітніх системах відбувається включення в навчальні плани старших класів основної школи та старшої школи або гімназії двох-трьох ІМ [6, с. 115].

У Швеції, Німеччині, Франції, Італії, Румунії та Великій Британії професійній діяльності передують випробувальний період в школі, після завершення якого вчителі повинні представити звіт та скласти необхідні іспити з методики навчання, іноземної мови тощо. Вищі педагогічні навчальні заклади ЄС пропонують навчання 30 іноземними мовами. В усіх країнах забезпечується викладання англійської, німецької та французької мов. Друге місце за популярністю займає італійська, іспанська та російська мови. Декілька країн також пропонують навчання азійськими мовами. Наприклад, в Австрії, зважаючи на мультилінгвальну ситуацію, що склалася в країні внаслідок іміграційних процесів, педагогічна освіта пропонується хорватською, чеською, англійською, угорською, італійською, російською, іспанською, словацькою мовами. У Німеччині також пропонують викладання датською, польською, нідерландською мовами. У Швеції вивчають фінську, англійську, німецьку, іспанську, російську, італійську мови [7, с. 15]. Австрія, Болгарія, Чеська Республіка, Фінляндія і Франція пропонують найширший діапазон мов для викладання. Водночас такі країни, як Швеція, Франція та Австрія пропонують також викладання



маловживаних мов. Водночас попит на ці мови є невеликим, оскільки далеко не усі країни пропонують їх вивчення в системі шкільної освіти.

У таблиці 1. представлено кваліфікації, що надаються країнами Європи для викладання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах. Отже, щоб приступити до роботи, вчитель повинен мати сертифікат про бакалаврат або магістратуру, диплом учителя або викладача.

Таблиця 1

Кваліфікації вчителів іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів у країнах ЄС

Кваліфікаційний рівень	Країни
Рівень бакалавра з іноземної мови та інших предметів, включаючи загальнопедагогічну підготовку (сертифікат)	Бельгія, Болгарія, Естонія, Угорщина, Ісландія, Латвія, Мальта, Швеція, Португалія, Польща, Нідерланди, Румунія
Рівень магістра з іноземної мови та інших предметів, включаючи загальнопедагогічну підготовку (переважно необхідний для викладання в старшій школі) (сертифікат)	Австрія, Чеська Республіка, Естонія, Фінляндія, Угорщина, Польща, Словачія
Дипломований вчитель	Австрія, Німеччина, Румунія
Викладач	Хорватія, Словенія

Необхідною умовою для студентів є вивчення двох предметів (іноземної мови та немовного предмета), хоча популярною, як вже зазначалося раніше, є комбінація двох і трьох ІМ. Така комбінація потребує подальшого розвитку, адже вона надає вчителям відчуття себе саме «вчителями іноземних мов», а не вчителями англійської, польської, німецької, угорської тощо [7, с. 21]. Водночас комбінація іноземної мови та немовних предметів також набуває популярності, адже відповідно до настанов РС для оптимізації міжпредметних зв'язків та підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності учнів широкого розповсюдження набуло в Швеції, Австрії, Данії, Нідерландах контекстно-мовне інтегроване навчання (CLIL), тобто навчання немовних предметів засобами іноземної мови. В Австрії у 1991 році Міністерство освіти запровадило проект «Англійська як робоча мова» (Englisch als Arbeitssprache), тобто англійська мова стала засобом для пояснень на всіх уроках та вдосконалювалася на уроках ІМ. У результаті вона стала засобом спілкування (Arbeitsmittel) у школі взагалі [1]. У Швеції завдяки широкому пропагуванню англійської мови як в освіті, так і в засобах масової інформації, виникла штучна форма білінгвізму стосовно цієї мови і нею уміють спілкуватися 89,0 % населення.

Необхідним складником змісту педагогічної підготовки вчителів ІМ є вивчення культури, історії та літератури країн, мови яких вивчаються. Водночас усі країни долучилися до запровадження Європейського виміру в освіті, що передбачає участь в програмах обміну студентами для підвищення їхньої мобільності, вивчення загальноєвропейських питань, розвиток міжнародних курсів, сприяння навчанню ІМ як необхідної передумови реалізації Європейського виміру в освіті [7, с. 28].

Висновки результатів дослідження. Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що подальший розвиток галузі навчання іноземних мов на усіх ступенях освіти безперечно усуне наявні культурні та мовні бар'єри для мобільності робочих кадрів, що є необхідною передумовою успішного функціонування в умовах мультилінгвізму, що виник у результаті інтеграційних процесів в Європі. Педагогічна освіта вчителя ІМ повинна враховувати цей чинник, оскільки міжкультурні та іншомовні комунікативні



компетентності надають громадянам більші можливості знайти роботу або навчатися за кордоном, інтегруватися в інше культурне середовище та долучитися до його розвитку, збагачуючи його культурною спадщиною рідного народу.

Перспективи подальших розвідок становить зміст плурилінгвальної компетентності вчителя іноземних мов.

Література

1. Когут Н. М. Особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи в Австрії [Електронний ресурс] / Н. М. Когут. – Режим доступу: <http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_autors_kogut_nm/>.
2. Тадєєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія / М. І. Тадєєва. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 4–11.
3. Kelly M. European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference / M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan // Final Report: A Report to the European Commission Directorate general for education and Culture, September 2004. – P. 5–9.
4. Kelly M. The Training of Teachers of a Foreign language: Developments in Europe / M. Kelly and others. – COE : Main Report, 2002. – P. 8–12.
5. Schools for the 21st century: Commission Staff Working Paper [Electronic resource] – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – P. 11–12. – Mode of access: <http://www.ec.europa.eu/education/school_21/consultdoc_en.pdf>.
6. Secondary Education in Europe: problems and prospects. – COE : Strasbourg, 1991. – P. 114–117.
7. Teacher Education Policy in Europe: mapping the landscape and looking to the future // TEPE 2nd annual conference materials. – University of Ljubljana, 2008. – P. 7–28.

Л. Г. МОВЧАН, канд. пед. наук, преподаватель

Винницький інститут економіки

Тернопольського національного економічного університету, МОН України

ул. Гонты 37, г. Винница, Украина

seawave2202@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА

Аннотация. Установлено влияние процессов глобализации и интеграции на развитие педагогического образования учителей иностранных языков в странах ЕС. Определена сущность документов Совета Европы, в которых рассматривается содержание педагогической подготовки современного учителя иностранных языков, определены ключевые компетентности, пути их формирования. Выяснено, что необходимым компонентом содержания педагогической подготовки учителей иностранного языка есть изучение культуры, истории и литературы стран, язык которых изучается. Определены перспективы последующих исследований с проблемы.

Ключевые слова: учитель иностранных языков, мультилингвизм, компетентность, педагогическое образование, содержание педагогической подготовки.

L.H.MOVCHAN, PhD (pedagogical sciences), lecturer

Vinnitsya Institute of Economics of Ternopil National Economic University,

Ministry of Education and Science of Ukraine

37 Honty Str., Vinnitsya, Ukraine, seawave2202@mail.ru



PEDAGOGICAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN EUROPEAN UNION COUNTRIES UNDER MULTILINGUALISM CONDITIONS

Abstract. *The impact of globalization and integration process on the development of foreign language teachers' training in the countries of the EU has been considered. The documents of the European Council which concern the content of pedagogical education of foreign language teachers have been surveyed, the key competencies and the ways of their formation have been defined. It has been determined that the necessary component of pedagogical training of foreign language teachers is study of history, culture and literature of countries the languages of which are studied. Prospects of further research in the problem have been pointed out.*

Globalization and integration processes and their impact on the development of pedagogical preparation of foreign teachers in the countries of the EU under multilingualism conditions have been discovered. Regulation of pedagogical education on all-state level in most European countries has been set. Further development of the branch of foreign languages teaching on all stages of education has been analyzed. Removing cultural and lingual barriers for working power mobility has been regarded. It has been defined that pedagogical education should take this factor into consideration as international and foreign communicative competencies give possibilities to citizens to find a job or study abroad, integrate into another cultural environment. Processes of wide extension of CLIL with the aim of inter-subject connections optimizing and foreign communicative competencies increasing have been observed. Interrelations between intensive development of foreign education and the number of professional and academic exchanges increase have been followed.

Keywords: foreign language teacher, multilingualism, competency, pedagogical education, content of pedagogical training.

Bibliography

1. Kohut N. M. Peculiarities of Primary School Foreign Language Teachers Training in Austria [Electronic resource] / N. M. Kohut. – Mode of access: <http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_autors_kogut_nm/>.
2. Tadieieva M. I. The development of the modern school of foreign language education in the member states of the Council of Europe : Monograph / M. I. Tadieieva. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2011. – C. 4–11.
3. Kelly M. European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference / M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan // Final Report: A Report to the European Commission Directorate general for education and Culture, September 2004. – P. 5–9.
4. Kelly M. The Training of Teachers of a Foreign language: Developments in Europe / M. Kelly and others. – COE : Main Report, 2002. – P. 8–12.
5. Schools for the 21st century: Commission Staff Working Paper [Electronic resource] – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – P. 11–12. – Mode of access: <http://www.ec.europa.eu/education/school_21/consultdoc_en.pdf>.
6. Secondary Education in Europe: problems and prospects. – COE : Strasbourg, 1991. – P. 114–117.
7. Teacher Education Policy in Europe: mapping the landscape and looking to the future // TEPE 2nd annual conference materials. – University of Ljubljana, 2008. – P. 7–28.



УДК: 37.013.42: 37.046

О. Ю. ПРИШЛЯК, канд. пед. наук, асистент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, МОН України
вул. М. Кривоноса 2, 46027, м. Тернопіль, Україна
pol_vira@mail.ru

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

***Анотація.** Розкрито суть вдосконалення професійної підготовки педагогів в Україні, що зумовлено зростанням вимог до професійної діяльності педагогів і педагогічної освіти в Україні. Охарактеризовано можливі шляхи вдосконалення педагогічної освіти в Україні у контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду: відповідності педагогічної освіти міжнародним стандартам; подальшого вдосконалення допрофесійної, різнорівневої професійної та післядипломної освіти; підвищення ролі професійних об'єднань педагогів у реалізації завдань професійного зростання.*

Ключові слова: педагоги, професійна підготовка педагогів, міжнародні стандарти педагогічної освіти, вдосконалення педагогічної освіти, прогресивні ідеї зарубіжного досвіду, професійне зростання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Незважаючи на високий ступінь дослідженості проблеми професійної підготовки педагогів у сучасній науково-педагогічній літературі, на практиці спостерігається недостатній рівень реалізації цього складного процесу. У зв'язку з цим в Україні набуває актуальності проблема вдосконалення професійної підготовки педагогів України у контексті упровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Вивчення нормативно-правових актів, науково-теоретичних джерел провідних учених, досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах України свідчить про наявність суперечностей між: постійним зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності педагогів у нових соціально-економічних умовах, ускладненням їх ролей і функцій у сучасних умовах і реальним рівнем їх готовності до виконання професійних функцій в динамічних умовах суспільного розвитку; новими освітніми потребами суб'єктів навчального процесу та недостатньою готовністю педагогів до їх реалізації; зарубіжним досвідом професійної підготовки педагогів і недостатнім його вивченням та адаптацією його прогресивних ідей в освітньому просторі України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки педагогів та окремі її аспекти знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (українських: В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійника, Л. Покроєвої, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Т. Сорочан, І. Титаренко та ін.; російських: Л. Анциферової, А. Деркача, Е. Зеєра, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна; американських: Е. Віллегас-Раймерс, Т. Гансера, Т. Гаскея, Л. Дарлінг-Хаммонд, Т. Коркорена, Дж. Літл та ін.; канадських: Н. Баскіа, М. Фуллана та ін.).



Актуальність дослідження та відсутність наукових розвідок, у яких проблема вдосконалення професійної підготовки педагогів України у контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду розглядалася б цілісно та системно, зумовили вибір теми і мети статті.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в аналізі можливих шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах України в контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. У результаті аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогів нам вдалося виявити такі загальні підходи до побудови моделі педагогічної освіти:

- опора у процесі професійної підготовки педагогів на етичні норми професійної діяльності;

- наявність системи вимог до претендентів навчатися педагогічній професії (наявність мотивації, відповідного загального рівня розвитку, здатності до навчання; відповідність певним психологічним вимогам щодо врівноваженості і стресостійкості нервової системи; відповідності цінностей, світогляду, поведінки загальноприйнятими правилами і нормам суспільного буття; відсутність проблем із законом тощо);

- оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки (програмами професійної підготовки майбутніх педагогів передбачено від 30 до 50 % навчального часу на практичне навчання);

- здійснення професійної підготовки педагогів у контексті концепції навчання упродовж усього життя;

- підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності на основі оволодіння ними інноваційними навчально-виховними і розвивальними технологіями, формування професійної компетентності, готовності до професійної діяльності в змінному соціокультурному середовищі [1, с. 34].

Установлено, що педагогічній освіті переважної більшості країн світу притаманні тенденції: академізації, зростання ролі наукових досліджень у процесі професійної підготовки і професійної діяльності педагогів; диверсифікованість напрямків, рівнів, структур професійної підготовки; уніфікація світових стандартів професійної підготовки педагогів; посилення уваги до визнання особистості школяра найвищою цінністю.

Для означення змін і нововведень у системі професійної підготовки і професійної діяльності педагогів у багатьох країнах світу використовуються терміни «модернізація», «реформування», «розвиток», «модифікація», «трансформація», «інновація» тощо. Якщо говорити про модернізацію педагогічної освіти в цілому, то в першу чергу варто відмітити процес структурної реорганізації та переосмислення професійного статусу педагогів, їх ролі і місця у цілісній системі виховання, навчання, соціалізації і підготовки підростаючого покоління до реалізації у суспільному житті, модернізацію системи професійної підготовки педагогів стосовно її відповідності загальноєвропейським і світовим стандартам.

Важливим напрямом модернізації педагогічної освіти у багатьох країнах світу є реформування програм професійної підготовки педагогів. Програма професійної підготовки майбутніх педагогів включає три компоненти: професійну, змістову та сертифікаційну. У професійній компоненті вказані сфери професійної діяльності, функції та компетенції фахівця. Змістова компонента включає перелік навчальних



блоків підготовки за конкретною спеціальністю, розкриває їх зміст, форми і методи підготовки. Сертифікаційна компонента містить перелік випускних іспитів, розкриває їх зміст та цілі. Подібне структурування дозволяє виокремити компетенції майбутнього педагога, що відповідають сучасним вимогам педагогічної діяльності; модернізувати процес підготовки майбутнього педагога шляхом врахування індивідуального підходу і його можливостей; підвищити конкурентноздатність і поліпшити можливості працевлаштування випускників [2].

Важливим напрямом модернізації системи педагогічної освіти є посилення партнерської співпраці між навчальними закладами: між закладами освіти у сфері вищої, післядипломної педагогічної освіти та підвищення рівня наукових досліджень у педагогічній сфері.

Україна не залишається осторонь процесів модернізації та реформування освітніх систем, хоч система вітчизняної педагогічної освіти відчуває певні труднощі і проблеми. Міжнародна співпраця України у галузі педагогічної освіти визначається державними загальноосвітніми документами серед яких, Резолюція Європейської Ради у Лісабоні (23-24 березня 2000 р.), яка проголосила, що підвищення прозорості кваліфікацій має бути одним із основних компонентів, необхідних для адаптації систем освіти та підготовки у Європейській Спільноті і вимог суспільства до знань, а також рішення Європейської Ради у Барселоні (15-16 березня 2002 р.), яка закликала держави до більш тісної співпраці в галузі університетської освіти і до вдосконалення прозорості та визнання у сфері професійної освіти та підготовки. Для розвитку єдиного освітнього простору педагогічної освіти у Європі особливо важливе значення має рішення Європарламенту і Ради Європи (15 грудня 2004 р. № 2241/2004/ЕС) про єдиний стандарт Європейського Союзу щодо прозорості кваліфікацій і компетенцій (Europass). Вирішальну роль у створенні європейського освітнього простору відіграють Копенгагенський процес, Рішення конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берген, 2005 р.) [3, с. 150].

Результатом посилення міжнародної співпраці є проникнення інтеграційних процесів в усі сфери життя, поглиблення політичних, економічних, культурних зв'язків України з іншими європейськими державами. У сфері освіти ці тенденції втілились в ідеї приєднання нашої країни до загальноєвропейського освітнього простору, що ґрунтується на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством, на широкому й відкритому доступі як до доступневого, так і післяступеневого навчання, на освіті й розвитку особистості упродовж усього життя [4].

На сучасному етапі розвиток системи педагогічної освіти в Україні супроводжується низкою проблем, зумовлених як загальним станом освіти, так і особливостями професійної педагогічної діяльності, зокрема:

- загальною девальвацією якості вищої освіти;
- відсутністю ціленаправленої допрофесійної підготовки майбутніх педагогів та діагностики професійної придатності абітурієнтів до оволодіння педагогічною професією;
- низькою питомою часткою практичної складової в цілісній системі професійної підготовки;
- обмеженими можливостями щодо формування у студентів, майбутніх педагогів практичних вмінь і навичок як у процесі аудиторної підготовки (причиною цього є вимоги Міністерства освіти і науки України щодо кількості студентів у



групах (20–25 осіб), у той час як у Західноєвропейських країнах більшість практичних курсів студенти опановують групами 5–6 осіб), так і під час проходження педагогічної практики;

– недосконалістю державних стандартів професійної підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційних рівнів;

– різними підходами професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів до формування програм навчальних дисциплін, які суттєво відрізняються через неузгодженість концепцій, розуміння логіки і структури викладання базових курсів.

Закономірно, що одним із важливих напрямів реформування вітчизняної системи педагогічної освіти є її реорганізація відповідно до світових стандартів, що сприятиме підняттю престижу професійної освіти, мобільності випускників та розширенню можливостей їх працевлаштування. З цією метою 19 травня 2005 р. була підписана декларація про участь вітчизняних вищих навчальних закладів у Болонському процесі, в якій наголошується на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти і вдосконаленні підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності системи освіти і випускників [5].

Аналіз упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу дозволяє говорити про її позитивні аспекти: завдяки стандартизації оцінювання рівня знань студентів зростають можливості переходу студентів з одного навчального закладу в інший; вона дає змогу кожному студенту розкрити свої індивідуальні здібності, більш відповідально підходити до самостійної роботи, активно працюючи упродовж навчального року.

Висновки результатів дослідження. Отже, на початку XXI століття реформування та модернізація світових систем педагогічної освіти є об'єктивною необхідністю та реальністю, зумовленою інтеграційними та глобалізаційними процесами, розширенням ролі і функцій учителя у суспільстві. Модернізація системи педагогічної освіти в Україні передбачає приведення національної системи освіти у відповідність зі світовими кваліфікаційними вимогами, подальший розвиток різнорівневої вищої та післядипломної освіти, пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації у сфері педагогічної діяльності, підвищення ролі професійних об'єднань педагогів у реалізації завдань професійного зростання.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на актуальність проблеми модернізації системи педагогічної освіти України, вважаємо за доцільне вивчати прогресивний зарубіжний досвід щодо відповідності національної педагогічної системи освіти світовим вимогам.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна–Болонья–Саламанка–Прага–Берлін) / [упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болнобаш, В. Д. Шинкарук та ін.] – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Впровадження Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/>>.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003—2004 років) / За редакцією В. Г. Кременя. – К., 2003. – С. 15–16.



4. Степаненко В. В., Чорнуха Н. М. Чи потрібні Україні євростандарти освіти? [Електронний ресурс] / В. В. Степаненко, Н. М. Чорнуха. – Режим доступу: <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>>.

5. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. [Électronique un moyen]. – Un mode un accès: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html>.

О. Ю. ПРИШЛЯК, канд. пед. наук, ассистент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, МОН Украины
ул. М.Кривоноса 2, г. Тернополь, 46027, Украина
pol_vira@mail.ru

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ УКРАИНЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОГРЕССИВНЫХ ИДЕЙ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Аннотация. Раскрыта сущность совершенствования профессиональной подготовки педагогов в Украине, обусловленного повышением требований к профессиональной деятельности педагогов и педагогическому образованию в Украине. Охарактеризованы возможные пути совершенствования педагогического образования в Украине в контексте прогрессивных идей зарубежного опыта: соответствия педагогического образования международным стандартам; дальнейшего совершенствования допрофессионального, разновозрастного профессионального и последипломного образования; повышения роли профессиональных объединений педагогов в реализации заданий профессионального развития.

Ключевые слова: педагоги, профессиональная подготовка педагогов, международные стандарты педагогического образования, совершенствование педагогического образования, прогрессивные идеи зарубежного опыта, профессиональное развитие.

O. YU. PRYSHLYAK, PhD (pedagogical sciences), assistant lecturer
Ternopil National Volodymyr Hnatyuk Pedagogical University
Ministry of Education and Science of Ukraine
2 M. Kryvonosa Str., Ternopil, 46027, Ukraine
pol_vira@mail.ru

IMPROVEMENT OF UKRAINIAN TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF PROGRESSIVE IDEAS OF FOREIGN EXPERIENCE

Abstract. The essence of teachers' professional training perfection in Ukraine has been exposed. It has been determined that this perfection is predefined by the increase of requirements to professional activity of teachers and pedagogical education in Ukraine. Possible ways of pedagogical education perfection in Ukraine have been described in the context of progressive ideas of foreign experience: accordance of pedagogical education



with the international standards; further perfection of pre-professional, different age professional and post-diploma education; an increase of teachers' professional associations role in realization of professional development tasks.

The feasibility and necessity of reform and modernization of teacher education in Ukraine at the beginning of the 21st century has been revealed. It has been proved that these processes are an objective necessity and reality, which are defined as the integration and globalization processes, extension and complexity of a teacher's role and functions in the society and in the presence of a number of conflicts between continuing increase in the demands of society to the level of professional competence of teachers in the new socio-economic conditions, complications of their roles and responsibilities under current conditions and the actual level of their commitment to their implementation in a dynamic social development. It has been defined that the modernization of education in Ukraine in the context of the progressive ideas of international experience includes bringing the national education system in the line with international qualifications, further development of different levels of higher and postgraduate education, finding alternative ways of acquiring professional qualification in teaching activities.

Keywords: teachers, professional training, professional training of teachers, international standards of pedagogical education, perfection of pedagogical education, progressive ideas of foreign experience, professional development.

Bibliography

1. ECTS in facts and documents (Sorbonne-Bologna-Prague-Salamanca-Berlin) / [uporiad. M. F. Stepko, Ya. Ya. Boliubash, V. D. Shynkaruk ta in.] – Ternopil: Vyd-vo TDPU im. V. Hnatiuka, 2003. – 52 s.
2. Introduction of ECTS. [Electronic resource]. – Mode of access : 11.10.2006 : <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/>> – Zahol. z ekranu. – Mova ukr.
3. Stepanenko V. V., Chornukha N. M. Does Ukraine need European standards of education? [Electronic resource]. – Mode of access : 08.10.2007 : <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>> – Zahol. z ekranu. – Mova ukr.
4. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 20.10.2006 : <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html> – Загол. з екрану. – Мова фр.



**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ:
ІННОВАЦІЇ ТА ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

УДК: 378.4 (470+571:73:477)

Н. В. МУКАН, д-р пед. наук, професор
Національний університет «Львівська політехніка», МОН України
вул. Степана Бандери 12, м. Львів, 79013, Україна
nmukan@polynet.lviv.ua

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ
ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ»
В УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЇ, США, УКРАЇНИ**

***Анотація.** Розглянуто проблему професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю «Міжнародні відносини» в університетах Росії, США та України. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої вивченню окремих аспектів професійної підготовки фахівців в умовах університетів. Досліджено нормативно-правове забезпечення професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю «Міжнародні відносини» у трьох країнах, потенційні сфери професійного функціонування, особливості навчальних планів університетської освіти, їхнього змістового наповнення, а також організаційну специфіку. Визначено вимоги до знань, умінь і навичок дипломованих фахівців у галузі міжнародних відносин.*

Ключові слова: професійна підготовка, бакалавр, фахівець у галузі міжнародних відносин, навчальні плани, навчальні дисципліни, знання, вміння і навички.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На початку XXI століття в умовах активного розвитку міжнародної співпраці та глобалізації світового масштабу інтенсифікуються процеси державотворення й адекватного представлення країни у міжнародному співтоваристві. Ці процеси зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин, виховання гармонійно розвинутих особистостей, здатних гідно представляти державу у міжнародному співтоваристві, сприяти формуванню її іміджу, налагодженню співпраці з іншими країнами на міжнародній арені. В Україні модернізується зміст початкової професійної освіти, оновлюються дидактичні системи, методики, педагогічні технології, досліджуються можливості застосування інноваційних форм організації педагогічного процесу, розробляються критерії оцінювання діяльності університетів. Український освітній простір знаходиться сьогодні у стадії формування, і одночасно є частиною світового освітнього простору. Оскільки міжнародний ринок освіти у своїх основних рисах вже сформувався, українським ВНЗ необхідно враховувати існуючі у світовій практиці підходи та стандарти в галузі методологічного, науково-методичного, технологічного й організаційного, інформаційного забезпечення освіти [4].

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку системи професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин в Україні є вивчення й аналіз досвіду організації педагогічного процесу за кордоном. Росія та США є тими країнами, які відіграють важливу роль у міжнародному освітньому просторі.



Науковці в галузі освіти США входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів та рекомендацій щодо головних принципів і якості професійної освіти загалом і підготовки фахівців з міжнародних відносин зокрема. Ці країни мають вагомий педагогічний досвід та розвинені системи університетської освіти, у контексті яких реалізується професійна підготовка фахівців з міжнародних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки фахівців в умовах університетської освіти досліджується і зарубіжними (В. Есел (V. Asal), Б. Бербе (B. Barber), Р. Беллоні (R. Belloni), Дж. Бере (J. Boehrer), Н. Беріке (N. Beriker), Д. Дракмен (D. Druckman), Р. Карте (R. Carter), К. Кіллі (K. Kille), П. Чесек (P. Chasek) і вітчизняними (В. Андрущенко, В. Акатсьєв, А. Алексюк, Т. Георгієва, Л. Герасіна, С. Гончаренко, А. Гурджій, Т. Ільїна, М. Кларін, В. Кремень, Т. Кошманова, О. Ляшенко, Ю. Мальований, А. Мітіна, Н. Ничкало, О. Савченко, І. Тагунова, О. Тарасова, М. Шкіль, Л. Філіпова, В. Чорний) науковцями.

Формулювання мети статті. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість констатувати, що компаративне дослідження професійної підготовки фахівців у галузі міжнародні відносини в університетах Росії, США та України ще не проводилось. Саме тому автором визначено мету – здійснити порівняльний аналіз особливостей підготовки бакалаврів за спеціальністю «Міжнародні відносини» в трьох країнах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У США зміст професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин розробляється та затверджується університетами відповідно до сучасних вимог професії, що засвідчує високий рівень децентралізації вищої освіти та демократизації суспільства загалом. Зміст підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин в умовах університетської освіти США передбачає освоєння знань, розвиток умінь і навичок, формування професійних цінностей та ставлення, необхідних для ефективного виконання функціональних обов'язків [5, с. 18]. Бакалавр-міжнародник після завершення університету у США може працевлаштуватися в урядових структурах, міжнародних компаніях та неприбуткових організаціях або ж продовжити навчання для отримання диплому магістра.

У Росії відповідно до державного стандарту, область професійної діяльності бакалаврів охоплює міжнародні політичні, економічні, науково-технічні, військово-політичні, гуманітарні, ідеологічні відносини, світову політику, регулювання глобальних політичних, економічних, військових, екологічних, культурно-ідеологічних та інших процесів; інші сфери освоєння загальносвітового простору, дипломатію, міжнародні відносини і зовнішню політику Російської Федерації; транскордонні зв'язки російських регіонів; основи аналізу сучасних глобальних проблем; вищу освіту у сфері міжнародних відносин та комплексного забезпечення міжнародної безпеки [2, с. 14].

Отримавши диплом освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в українському університеті, фахівець має право працювати у посольствах, секретаріаті Верховної Ради України, міністерствах і відомствах України, структурних підрозділах органів державної влади та місцевого самоврядування, вітчизняних та іноземних компаніях і їхніх представництвах, комерційних структурах, які працюють у сфері зовнішньополітичної діяльності, міжнародних організаціях, засобах масової інформації та центрах зв'язків з громадськістю.



На основі аналізу навчально-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин в американських університетах можемо стверджувати, що курікулум, зазвичай, охоплює цикл обов'язкових навчальних дисциплін (політична теорія, етика, правосуддя, державне управління, моральні проблеми сучасної політики, біотехнології та майбутнє людини, історія політичної філософії, сучасні політичні теорії, порівняльна політологія, міжнародні зв'язки, міжнародна політична економіка, міжнародне правознавство, внутрішня політика та міжнародні зв'язки, американська зовнішня політика, американська політика, демократичне громадянство, політична психологія, влада президента у США, місце США у світі), цикл навчальних дисциплін за вибором (міжнародна співпраця та конфлікти, витоки сучасних воєн, етика та міжнародні відносини, міжнародне право, міжнародна політична економіка, демократія, відчуження та мусульмани на Заході, політична економіка розвитку, колективні акції, рухи протесту, політика) та практичну підготовку. Студенти-міжнародники освоюють знання у галузі історії й теорії міжнародних відносин, вивчають особливості міжнародної економіки та економіки своєї країни, зовнішньої політики, політики однієї із країн світу [3, с. 90; 6].

У російських університетах навчальний план підготовки бакалаврів у галузі міжнародні відносини передбачає освоєння таких дисциплін, як історія міжнародних відносин, сучасні міжнародні відносини, світова політика, теорія міжнародних відносин, теорія та історія дипломатії, основи міжнародної безпеки, економічні і політичні процеси в СНД, світова економіка та міжнародні економічні відносини, міжнародні конфлікти в XXI столітті, Росія в глобальній політиці, соціально-політичні процеси (Європа і Америка), соціально-політичні процеси (Азія і Африка), міжнародне право, Китай у світовій політиці, державне та муніципальне управління в Росії та зарубіжних країнах, процес прийняття зовнішньополітичних рішень, дипломатична і консульська служба, вступ до професійної діяльності, іслам в сучасному світі, Росія і ЄС, російсько-американські відносини, міжнародні валютні відносини, закордонне регіоназнавство, сучасне гуманітарне співробітництво, сучасні інформаційні технології в міжнародних відносинах [2, с. 15].

В Україні, США та Росії навчальний план підготовки бакалаврів-міжнародників передбачає обов'язкове вивчення двох іноземних мов. Окрім того, за змістовим спрямуванням навчальний план підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин у вітчизняних університетах охоплює цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки (історія України, історія української культури, теорія держави і права, українська мова за професійним спрямуванням, філософія), цикл природничо-наукової підготовки (інформатика та сучасні інформаційні технології, безпека життєдіяльності, екологія), цикл професійної та практичної підготовки (іноземна мова, історія міжнародних відносин, історія політичних (правових, економічних) вчень, політологія, країнознавство, порівняльне конституційне право, теорія міжнародних відносин, конфліктологія та теорія переговорів, міжнародне публічне право, міжнародні організації, сучасні тенденції міжнародних відносин, міжнародне публічне право, міжнародні відносини та світова політика) [4, с. 131].

В українській практиці існує можливість вивчати предмети за вибором студента чи ті, які пропонує навчальний заклад (комунікативний менеджмент, соціальна взаємодія: людина в соціальному вимірі, зв'язки з громадськістю, риторика професійної діяльності, теорія парламентаризму, правова охорона та захист власності тощо).



Аналіз особливостей професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю «Міжнародні відносини» в університетах Росії, США та України свідчить про те, що існує спільне та відмінне у досвіді цих трьох країн. Відмінність полягає у тому, що у Росії підготовка бакалаврів-міжнародників здійснюється відповідно до державного стандарту; в Україні він перебуває у стані розробки, у США він відсутній відповідно до принципу децентралізації вищої освіти та делегування повноважень держави університетам, які несуть відповідальність за розробку навчальних планів та підготовку висококваліфікованих фахівців [1, с. 57]. Спільним є те, що навчальні плани спрямовані на формування професійних цінностей і ставлення, розуміння соціального та професійного значення освоєних знань, їх доцільності та корисності, а також оволодіння комплексом умінь і навичок, з допомогою яких стає можливим їх поглиблення та оновлення упродовж всієї професійної діяльності. Випусник з дипломом бакалавра має цілісне уявлення про процеси та явища, що відбуваються у навколишньому середовищі, знайомий з принциповими проблемами сучасного розвитку науки і техніки, розуміє їх соціально-економічне та політичне значення, а також наслідки необдуманого їх використання. Він володіє ґрунтовними знаннями в галузі політичних, правових, інших гуманітарних та соціально-економічних наук, здатний науково аналізувати соціально значущі проблеми і процеси.

Випусник університету володіє комплексом вмінь і навичок, необхідних для роботи в команді, реалізації управлінських функцій, прийняття виважених управлінських рішень. Спільною характеристикою систем підготовки бакалаврів-міжнародників в університетах Росії, США та України є те, що особлива увага приділяється вивченню конституції своєї країни та конституційного права інших країн, етичних і правових норм, основ міжнародного права, проблем сучасних міжнародних відносин і світової політики, механізмів та закономірностей формування і розвитку міжнародних відносин. Також система підготовки фахівців у галузі міжнародного права передбачає підготовку відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра та наукового ступеня доктора наук.

Висновки результатів дослідження. Отже, підготовка фахівців у галузі міжнародних відносин в досліджуваних країнах охоплює цілий спектр дисциплін (історію, політологію, правознавство, економіку, географію, соціологію, філософію, етику тощо), освоєння яких спрямоване на формування високоосвіченої особистості фахівця, що володіє комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій професійного, комунікативного, управлінського, економічного, правового, екологічного спрямування.

Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин. Подальшого вивчення потребують: організація практичної підготовки фахівців-міжнародників, методи, форми та моделі професійної підготовки бакалаврів, організаційно-педагогічні засади самостійної роботи студентів тощо.

Література

1. Андрієнко П. П. Деякі аспекти підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин / П. П. Андрієнко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. – К. : Міленіум, 2010. – № 3 – С. 56–60.



2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 522900 Международные отношения. – Москва, 2003. – С. 14–15.

3. Тарасова О. Професійна підготовка фахівців-міжнародників у вищих навчальних закладах США / Ольга Тарасова // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 89–96.

4. Третько В. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології у підготовці фахівців з міжнародних відносин в університетах Великої Британії / В. В. Третько // Третя Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи» [зб. наук. праць]. – Львів, 2012. – С. 129–132.

5. Lantis J. The new international studies classroom: active teaching, active learning / J. Lantis, L. Kuzma, J. Boehrer. – Boulder, Co. : Lynne Rienner Publishers, 2000. – P. 18.

6. Major in International Relations – University of Rochester [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.rochester.edu/college/psc/undergrad/ir_major.php>.

Н. В. МУКАН, д-р пед. наук, професор

Национальный университет «Львовская политехника», МОН Украины

ул. Степана Бандеры 12, г. Львов, 79013, Украина

nmukan@polynet.lviv.ua

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ, США, УКРАИНЫ

***Аннотация.** Рассмотрена проблема профессиональной подготовки бакалавров по специальности «Международные отношения» в университетах России, США и Украины. Проанализирована научно-педагогическая литература, посвященная изучению отдельных аспектов профессиональной подготовки специалистов в условиях университетов. Исследовано нормативно-правовое обеспечение профессиональной подготовки бакалавров по специальности «Международные отношения» в трех странах, потенциальные сферы профессионального функционирования, особенности учебных планов университетского образования, их содержательного компонента, а также организационной специфики. Определены требования к знаниям, умениям и навыкам дипломированных специалистов в области международных отношений.*

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавр, специалист в области международных отношений, учебные планы, учебные дисциплины, знания, умения и навыки.

N. V. MUKAN, Doctor of pedagogical sciences, full professor

Lviv Polytechnic National University,

Ministry of Education and Science of Ukraine

12 Stepana Bandery Str., Lviv, 79013, Ukraine

nmukan@polynet.lviv.ua



**PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN
«INTERNATIONAL RELATIONS» SPECIALITY
AT UNIVERSITIES OF RUSSIA, THE USA, AND UKRAINE**

Abstract. *The issue of Bachelors' professional training in «International relations» specialty in the universities of Russia, the USA and Ukraine has been considered. The analysis of scientific and pedagogical literature which is dedicated to the study of certain aspects of professional training of specialists in universities has been conducted. The normative and legislative basis of Bachelors' professional training in «International relations» specialty in three countries, potential spheres of professional functioning, the peculiarities of curricula of university education, their content and organizational specificity have been researched. The necessity of finding new approaches to training competent professionals capable of representing Ukraine on the international level, promoting the state image, encouraging cooperation with other countries all over the world has been emphasized. The requirements for knowledge and skills of graduates in the field of international relations have been determined. The comparative analysis of the systems of Bachelors' professional training in «International relations» in Ukraine, Russia, and the USA has been conducted. The advantages and disadvantages of the educational experience in the field of international relations in the researched countries have been singled out. Professional training in international relations in Ukraine, Russia and the USA has been characterized as comprising a wide range of subjects meant to develop well-educated professionals with the complex of knowledge and skills crucial for providing professional, communicative, managerial, economic, legal and ecological functions. The aims of further research into the sphere have been set as follows: professional training, forms, models, teaching techniques and organization of individual learning activities for Bachelors in international relations.*

Key words: professional training, bachelor, specialist in international relations, curriculum, disciplines, knowledge and skills.

Bibliography

1. Andriienko P. P. Some aspects of training in international relations / P. P. Andriienko // Visnyk Derzhavnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv : nauk. zhurnal. – K. : Milenium, 2010. – № 3 – P. 56–60.
2. State educational standard of higher education. Training area 522900 International Relations. – Moskva, 2003. – P. 14–15.
3. Tarasova O. Training of specialists in international affairs at higher education establishments of the USA / Olha Tarasova // Porivnialna profesiina pedahohika. – 2011. – № 1. – P. 89–96.
4. Tretko V. V. Modern information and communication technologies in the training of international relations specialists at universities in the UK / V. V. Tretko // Tretia Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiia «Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti : dosvid, problemy, perspektyvy» [zb. nauk. prats]. – Lviv, 2012. – P. 129–132.
5. Lantis J. The new international studies classroom: active teaching, active learning / J. Lantis, L. Kuzma, J. Boehrer. – Boulder, Co. : Lynne Rienner Publishers, 2000. – P. 18.
6. Major in International Relations – University of Rochester [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.rochester.edu/college/psc/undergrad/ir_major.php>.



УДК: 37.013.42: 37.046

В. А. ПОЛЩУК, д-р пед. наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, МОН України
вул. М.Кривоноса 2, м. Тернопіль, 46027, Україна
pol_vira@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

***Анотація.** Розкрито прогресивні ідеї зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у європейських країнах. Охарактеризовано психолого-педагогічні підходи щодо реалізації основних зарубіжних поглядів у розвитку і модернізації професійної підготовки соціальних працівників в освітньому просторі України. З'ясовано, що сучасній соціальній освіті багатьох європейських країн притаманні такі тенденції, як варіативний підхід, автономність вищих навчальних закладів, міжнародна інтеграція, індивідуалізація навчання, співпраця вищих навчальних закладів з соціальними установами, міждисциплінарний характер змісту освіти та інші.*

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників, міжнародні стандарти соціальної освіти, модернізація соціальної освіти, міжнародна співпраця.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Аналіз дослідницьких матеріалів щодо європейського досвіду професійної підготовки соціальних працівників свідчить, що у Європі не існує єдиної моделі соціальної освіти. Система підготовки соціальних працівників у різних країнах Європи відрізняється варіативністю: існують різні підходи до визначення освітньо-кваліфікаційних рівнів освіти, спеціальностей і спеціалізацій, побудови програм професійної підготовки, змісту освіти, тривалості і технологій навчання тощо. Підготовкою кадрів займаються як державні, так і приватні заклади.

Формулювання мети статті. У статті ставимо за мету визначити та проаналізувати психолого-педагогічні аспекти реалізації зарубіжних підходів до професійної підготовки соціальних працівників.

Вклад основного матеріалу дослідження. У результаті аналізу практики європейського досвіду професійної підготовки соціальних працівників з певною долею умовності можна назвати такі загальні підходи щодо її побудови:

- опора у процесі професійної підготовки соціальних працівників на етику, ідеали, цінності соціальної роботи;
- наявність системи вимог до претендентів навчатися соціальної роботи (наявність соціального життєвого досвіду, практики соціальної взаємодії, загального рівня розвитку, особистісних якостей, відповідність психологічним вимогам, тощо);
- прагнення досягати єдності теоретичного і практичного компонентів освіти: навчальними планами передбачено від 40 до 50 % навчального часу на практичну підготовку до роботи з різними групами клієнтів та в різних типах соціальних



установ, на розробку і створення студентами різноманітних соціальних проектів, програм і впровадження їх у практику;

– прагнення побудувати процес професійного навчання соціальних працівників у контексті неперервної освіти;

– підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з особистістю і в особистісно-зорієнтованому контексті [1, с. 23].

У європейських країнах значна увага приділяється аналізу придатності абітурієнтів до роботи в соціальній сфері. Тому в них розроблено цілу систему вимог, щоправда, відмінних у різних країнах, до особистості майбутнього соціального працівника, до його загального розвитку і придатності навчатися на відповідних факультетах. Так, у Фінляндії для цього використовуються тести двох видів: національні тести регіональної організації здоров'я і соціальної діяльності – (тест загальної культури) і тести, які формуються працівниками вищих навчальних закладів для визначення здібностей до соціальної роботи і рівня володіння шкільною програмою. Процедура проходження цієї групи тестів включає інтерв'ю з соціальним працівником, інтерв'ю з психологом, групову дискусію серед 6-7 кандидатів на навчання у присутності двох спостерігачів (соціального працівника і психолога) і особистісні психологічні тести.

У переважній більшості європейських країн у процесі зарахування абітурієнта на навчання до школи соціальної роботи чи на відповідний факультет значна увага звертається на наявність у нього досвіду роботи, який би підтверджував соціальну зрілість абітурієнта, здатність до добровільної допомоги, інтерес до соціальної роботи, визнання цінностей соціальної роботи і сформованість цінностей людської гідності і соціальної справедливості.

У Великій Британії існує ціла система так званого «довузівського» навчання за фахом «соціальна робота». Причому таке навчання соціальних працівників є багаторівневим. Перший рівень, так званий рівень початкової підготовки, передбачає елементарні види роботи «кандидата» (працівника), який тільки починає працювати у соціальній сфері; а IV, V рівні передбачають найвищі рівні кваліфікації працівників соціальної сфери. Зазвичай, таким рівнем кваліфікації володіють менеджери (керівники агентств). Наприклад, кандидат на другий рівень має вміти допомогти інваліду пересуватися, користуватися туалетом, дійти з інвалідом до туалету, вміти створити кращий фізичний комфорт для тих, хто не пересувається [2].

Претендент на оволодіння фахом соціального працівника у вищому навчальному закладі має продемонструвати потрібні знання і навички на робочому місці. На робочому місці за ним спостерігає наставник, зазвичай, це співробітник, що має спеціальну ліцензію. Вони зустрічаються один раз на місяць для обговорення поточних проблем і способів їх вирішення. Претендент на отримання вищого рівня кваліфікації пише заяву на одержання вищої кваліфікації (наприклад, III рівня), повідомляє свої автобіографічні дані, діапазон виконуваних робіт. Кандидат має скласти план роботи разом із своїм наставником, зібрати матеріали про рівень своєї компетенції відповідно до встановленого стандарту; окрім того, необхідний відзив про діяльність кандидата від менеджера установи. Наставник збирає письмові свідчення про рівень підготовки кожного кандидата. Для кожного рівня розроблено стандарти професійної компетенції відповідно до сфери і місця роботи.

Усі дані заносяться у спеціальну папку і коли наставник вважає, що папка повністю сформована, тобто всі документи зібрані, спрямовує папку з документами у



спеціальний центр, де їх оцінюють спеціалісти. Рада незалежної фахової комісії перевіряє діяльність фахівців відповідних регіональних центрів. У випадку, якщо експерт вважає, що потрібний рівень, на яких претендує відповідний працівник, ним ще не досягнутий, то матеріали повертаються його наставникові. Після цього відбувається процес подальшого оволодіння претендентом фаховими компетенціями, знову готується папка і поновлюється процес присвоєння кваліфікаційного рівня. Незалежні експерти незалежної фахової комісії виїжджають на робочі місця претендентів і вибірково перевіряють рівень їх готовності до присвоєння відповідного кваліфікаційного рівня відповідно до зроблених заявок [3].

Якщо кандидат не зміг одержати більш високу кваліфікацію, то йому не говорять, що він «провалився», а повідомляють, що «він не домігся поки що цієї кваліфікації», що він «може і має надалі удосконалювати свої знання і вміння для отримання більш високої кваліфікації». Для цього розробляється подальший план роботи з претендентом на вищу кваліфікацію.

Студент, який виявив бажання навчатися за спеціальністю «соціальна робота», повинен продемонструвати не тільки бажання вчитися, але й придатність до роботи як фаховий соціальний працівник. Студенти спеціальності «соціальна робота» мають продемонструвати володіння такими знаннями і вміннями: бути комунікабельними; володіти здатністю встановлювати контакт з людьми різного віку, уміти долати психологічний бар'єр при спілкуванні; бути чесними, ввічливими, акуратними; вміти працювати в команді; постійно оновлювати і поглиблювати свої знання, удосконалювати вміння і навички.

Доречно зауважити, що для означення змін, нововведень, перетворень у системі підготовки фахівців соціальної сфери у європейських країнах використовуються терміни «модернізація», «реформування», «розвиток», «модифікація», «трансформація» та інші.

Щодо модернізації соціальної освіти в цілому, то в першу чергу варто відмітити процес структурної реорганізації сфер впливу соціальної роботи та переосмислення професійного статусу і професійних функцій фахівців соціальної сфери, модернізацію системи професійної підготовки соціальних працівників стосовно її приведення у відповідність із вимогами європейських угод [7].

Так, наприклад, модернізація французької системи соціальної освіти здійснюється у двох напрямках:

- 1) упровадження процедури «визнання професійної компетентності»;
- 2) розвиток вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи у контексті положень Болонської декларації та посилення партнерської взаємодії між навчальними закладами [7].

Упровадження процедури «визнання професійної компетентності» передбачає такі основні способи здійснення цієї процедури: 1) можливість підтвердження фахівцем своїх професійних компетенцій на основі наявного професійного досвіду; 2) механізм «визнання професійної компетентності» застосовується при усіх формах сертифікації (державні дипломи, спеціальності та звання, включені в Національний перелік професійних сертифікацій, свідоцтва, що підтверджують отримання кваліфікації в будь-якій із професійних галузей); 3) при «визнанні професійної компетентності» береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська



діяльність, робота на штатній посаді тощо); 4) для здійснення заявки на «визнання професійної компетентності» працівник повинен мати мінімум 3 роки професійного досвіду [6, с. 69].

Особа, яка прагне пройти процедуру «визнання професійної компетентності», має звернутися в обраний навчальний заклад із відповідною заявою, до якої необхідно додати особову справу, що містить інформацію про професійний досвід кандидата. Наступним кроком є складання іспиту, який відбувається у формі співбесіди з екзаменаційною комісією, у процесі якої кандидат має підтвердити володіння певними знаннями, вміннями та навичками відповідно до переліку компетенцій, визначених для кожної спеціальності. Наприклад, для асистента соціальної служби визначено чотири блоки компетенцій, якими має володіти такий фахівець: «Професійне втручання в соціальній службі» (уміння здійснювати діагностику, планування й оцінювання результатів втручання), «Соціальна експертиза» (уміння аналізувати конкретну практичну ситуацію, визначати сфери втручання, групи клієнтів; підвищувати свій професійний рівень у процесі самопідготовки; розвивати і передавати свої професійні знання), «Професійна комунікація» (уміння збирати, обробляти, поширювати інформацію й управляти нею), «Діяльність у різних типах соціальних закладів, співпраця з соціальними партнерами» (уміння налагоджувати стосунки з партнерами, працювати в команді; здійснювати медіацію). У ході іспиту кандидатів пропонують виконати завдання (аналіз ситуації, планування втручання тощо), для вирішення яких необхідне володіння відповідними компетенціями. За результатами іспиту комісія приймає рішення про присудження кандидату диплома з обраної спеціальності чи відмову. При частковому підтвердженні кандидатом своїх професійних компетенцій він може скористатись пільгами на скорочення терміну навчання при вступі на підготовку за обраною спеціальністю [4].

Система «визнання професійної компетентності», безсумнівно, відповідає інтересам багатьох країн у тому, що стосується підвищення соціального статусу фахівців, тому що значна кількість практиків без спеціальної освіти та кваліфікації, так званих «виконуючих функції» не мають спеціальної професійної освіти, таким чином мають реальну можливість одержати відповідний диплом чи свідоцтво, довівши свою професійну компетентність.

Другий напрям модернізації соціальної освіти у переважній більшості країн полягає у реформуванні програм професійної підготовки з різних спеціальностей у галузі соціальної роботи. Програма професійної підготовки з кожної спеціальності включає три компоненти: професійну, змістову та сертифікаційну. У професійній компоненті вказані сфери професійної діяльності, функції та компетенції кожного фахівця. Змістова компонента включає перелік навчальних блоків підготовки за конкретною спеціальністю, розкриває їх зміст, форми і методи підготовки. Сертифікаційна компонента містить перелік випускних іспитів, розкриває їх зміст та мету. Подібне структурування дозволяє виділити ті компетенції фахівця соціальної сфери, що відповідають новим вимогам соціальної діяльності; модернізувати та персоналізувати курс підготовки шляхом посилення індивідуального підходу до кожного студента; підвищити мобільність і покращити можливості працевлаштування соціальних працівників [5].

Третій напрям модернізації системи соціальної освіти полягає в розвитку вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи, посиленні партнерської взаємодії між



навчальними закладами. Реалізація цього напрямку відбувається шляхом упровадження партнерської співпраці між закладами освіти у сфері вищої, післядипломної соціальної освіти та підвищення рівня наукових досліджень у галузі соціальної роботи.

Яскравим підтвердженням підготовки фахівців для роботи у соціальній сфері у контексті інтеграційних процесів є організація навчання за такими спеціалізаціями, як «Соціальна робота у Європі», «Соціальна робота, соціальна діяльність і суспільство» та інші.

Модернізація соціальної освіти передбачає різноманітні інноваційні вдосконалення системи післядипломної освіти соціальних працівників, яка, зазвичай, у Європейських країнах здійснюється на курсах перекваліфікації та підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах і приватних центрах післядипломної освіти. З'ясовано, що програми післядипломної освіти за своїм спрямуванням і змістом часто мають міждисциплінарний характер і спрямовані на превенцію поведінкових девіацій та залежностей.

Висновки результатів дослідження. Вивчення наукових праць, документальних джерел, ознайомлення із досвідом професійної підготовки соціальних працівників дало змогу дійти висновку, що сучасній соціальній освіті багатьох європейських країн притаманні такі тенденції: варіативний підхід, що проявляється у переліку спеціальностей, спеціалізацій, програм, структури, логіки і технологій професійної підготовки; автономність вищих навчальних закладів; міжнародна інтеграція; індивідуалізація навчання; співпраця вищих навчальних закладів з соціальними установами; міждисциплінарний характер змісту освіти; опора на сучасні досягнення науки та інноваційні процеси у сфері практичної діяльності; упровадження інноваційних технологій навчання; підготовка майбутніх фахівців до роботи в полікультурному просторі; до здійснення діяльності превентивного характеру; інтенсивний розвиток допрофесійної підготовки та післядипломної освіти.

Перспективи подальших розвідок. У контексті досвіду європейських країн особливої актуальності набуває ідея реформування вітчизняної системи соціальної освіти, що сприятиме підвищенню престижу соціальної роботи і соціальної освіти в країні, конкурентноздатності випускників вищих навчальних закладів та розширенню можливостей їх працевлаштування.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна–Болонья–Саламанка–Прага–Берлін) / [упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – С. 23–25.
2. Впровадження Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/>>.
3. Семигіна Т. Професіоналізація соціальної роботи: перерваний політ? [Електронний ресурс] / Т. Семигіна. – Режим доступу: <http://mlsp.gov.ua/labour/sp/document/36906/semigina_sw_final.doc>.
4. Степаненко В. В. Чи потрібні Україні євростандарти освіти? [Електронний ресурс] / В. В. Степаненко, Н. М. Чорнуха. – Режим доступу: <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>>.



5. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html>.

6. Schema national des formations sociales 2001-2005. – Paris : GNI, 2001. – P. 67–71.

7. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimoder.html>.

В. А. ПОЛИЩУК, д-р пед. наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, МОН Украины
ул. М.Кривоноса 2, г. Тернополь, 46027, Украина
pol_vira@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ ПОДХОДОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

***Аннотация.** Раскрыты прогрессивные идеи зарубежного опыта профессиональной подготовки социальных работников в европейских странах. Охарактеризованы психолого-педагогические подходы к реализации основных зарубежных взглядов в развитии и модернизации профессиональной подготовки социальных работников в образовательном пространстве Украины. Установлено, что современному социальному образованию многих европейских стран присущие такие тенденции, как вариативный подход, автономность высших учебных заведений, международная интеграция, индивидуализация обучения, сотрудничество высших учебных заведений с социальными организациями, междисциплинарный характер содержания образования и другие.*

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных работников, международные стандарты социального образования, модернизация социального образования, международное сотрудничество.

V. A. POLISHCHUK, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Ternopil National Volodymyr Hnatyuk Pedagogical University
Ministry of Education and Science of Ukraine
2 M. Kryvonosa Str., Ternopil, 46027, Ukraine
pol_vira@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING FOREIGN APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS

***Abstract.** Progressive ideas of foreign experience in the professional training of social workers in European countries have been highlighted. Psychological and pedagogical approaches to implementation of the main foreign approaches to the development and modernization of social workers' professional training in the educational environment of Ukraine have been characterized. It has been determined that the following tendencies are*



peculiar to modern social education of many European countries: variation approach, autonomy of higher education institutions, international integration, individualized education, cooperation of educational institutions and social establishments, interdisciplinary character of education content etc.

It has been defined that professional training of social workers in Europe varies in different countries. There may be found numerous approaches and curricula structures. In taking the applicant to the school or faculty of social workers' training attention is paid to applicant's experience, ability to do the job, and interest in the field. It has been determined that future social workers have to be communicable, able to overcome the psychological barriers in communication with other people, neat, polite, able to work in a team, willing to learn. The terms «modernization», «reformation», «development», «modification», «transformation» have been singled out as the most widely used in modern social workers' education in Europe. Three trends of modernization of social workers' education in European countries have been discovered (structural reorganization of social work spheres of influence, reformation of professional training curricula in different spheres of social work, and the development of social work professional education).

Keywords: professional training of social workers, international standards of social education, modernization of social education, international cooperation.

Bibliography

1. ECTS in facts and documents (Sorbonne-Bologna-Prague-Salamanca-Berlin) / [uporiad. M. F. Ctepko, Ya. Ya. Boliubash, V. D. Shynkaruk ta in.] – Ternopil: Vyd-vo TDPU im. V. Hnatiuka, 2003. – P. 23–25.
2. Introduction of ECTS. [Electronic resource]. – Mode of access : 11.10.2006 : <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/>>
3. Semyhina T. Professionalization of Social Work: aborted flight [Electronic resource] / T. Semyhina. – Mode of access: <http://mlsp.gov.ua/labour/sp/document/36906/semigina_sw_final.doc>.
4. Stepanenko V. V., Chornukha N. M. Does Ukraine need European standards of education? [Electronic resource]. – Mode of access : 08.10.2007 : <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>>
5. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html>.
6. Schema national des formations sociales 2001-2005. – Paris : GNI, 2001. – P. 67–71.
7. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimoder.html>.



УДК: 377:37.012

А. В. КАПЛУН, д-р пед. наук, доцент

Вище професійне училище ресторанного сервісу і торгівлі, МОН України
проспект Степана Бандери 32, м. Тернопіль, 46001, Україна
vru1@ukr.net

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ НА ПІДГОТОВКУ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ

***Анотація.** Розглянуто вплив сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання на підготовку кваліфікованих робітників у Польщі та Україні. Визначено переваги дидактичних і технологічних можливостей використання ІТ на уроках, умови удосконалення навчального процесу та переведення його на нові прогресивні технології. Наголошено, що технології мультимедіа не тільки перетворили комп'ютер у повноцінного співрозмовника, а й дозволяють учням, не покидаючи навчального класу, стати свідками історичних подій минулого і сучасного, відвідати найвизначніші музеї і культурні центри світу.*

Ключові слова: інформаційні технології, інноваційні методики, професійна освіта, програмне забезпечення, кваліфіковані робітники.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У різних сферах життя початок двадцять першого століття характеризується кардинальними змінами. Це стосується політичних та економічних перетворень, а також ряду інших, що помітно впливають на рівень життя населення у світі, у тому числі Польщі та України. Насамперед варто звернути увагу на те, що суспільства, в яких на перший план завжди виходили успіхи в промислових технологіях, почали приділяти першочергову увагу інформаційним технологіям. Стрімкий розвиток промислових технологій тривав близько двох третин двадцятого століття, а розвиток інноваційних технологій досяг глобальних розмірів майже за одне останнє десятиріччя. Перехід України до ринкових умов господарювання також спонукає до змін у набутті тими, хто навчається, знань, наповненні їх новим змістом, до підвищення рівня їх освіченості, загального розвитку і культури.

Формулювання мети статті. Метою статті є вивчення впливу сучасних інформаційних технологій на рівень підготовки конкурентоспроможних робітників у закладах професійної освіти Польщі та України відповідно до міжнародних стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розробки сучасних інноваційних технологій та застосування їх у професійній підготовці кваліфікованих робітників досліджують чимало науковців України. Значний інтерес щодо вивчення особливостей використання інноваційних технологій у професійній підготовці кваліфікованих робітників становлять праці українських вчених В. Бикова, Л. Білоусової, І. Булах, М. Голованя, Ю. Горошка, Р. Гуревича, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, С. Жданова, Ю. Жука, Т. Зайцевої, В. Клочко, Н. Нічкало, В. Радкевич, С. Сисоєвої. Досвід широкого впровадження засобів нових



інформаційних технологій у навчально-виховний процес показує, що вплив цих засобів на результати навчальної діяльності залежить від правильно сформованого навчального середовища, визначення місця і ролі засобів цих технологій у структурі комп'ютерно орієнтованого навчального середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українській і польській системах професійної освіти за останні роки спостерігаються позитивні тенденції щодо її осучаснення та наближення навчальних закладів до потреб інфраструктури економіки конкретного регіону, диверсифікування системи фінансування. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України мета державної політики щодо освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя [6].

Зауважимо, що сучасний ринок праці в обох країнах вимагає від професійних закладів підготовки висококваліфікованих фахівців, які б могли проявити себе. Їх постійний розвиток та якісна підготовка є вирішальним чинником у довгостроковому економічному процвітанні. Конкуренція на ринку освітніх послуг постійно зростає. Це має стимулювати пошук конкурентноспроможних стратегій підготовки фахівців, активного використання сучасних технологій, які підвищуватимуть рівень підготовки кадрів, посилюватимуть інтеграцію професійної освіти в сучасну економіку. З цією метою необхідно забезпечити узгодження розвитку цієї ланки освіти з динамікою реальних народно-господарських кадрових потреб, що потребуватиме прийняття державних інтеграційних рішень інструкційного характеру, що включають чітке визначення цільових завдань і функцій професійної освітньої системи, а також способів їх реалізації на основі стимулюючого регулювання різномірних інтеграційних процесів. При цьому взаємодія професійної освіти з виробництвом має здійснюватися у контексті національної інноваційної системи [3].

До вирішення означеної проблеми можна наблизитися, якщо порушити питання про спрямування сучасних педагогічних технологій на реалізацію такої функції педагогіки, як забезпечення теорії і практики індивідуально-особистісного і колективістського розвитку кожного, на теоретичне обґрунтування їх змісту і структури, вивчення механізмів пізнавальної діяльності, поєднання досягнень сучасної дидактики і технічної думки в галузі створення і використання нової навчальної техніки.

Зауважимо, що методика навчання та проведення занять у навчальних закладах Польщі часто змінюється. Науковцями Польщі доведено, що технологія професійного навчання, розроблена на основі інтеграції професійних знань і вмінь порівняно з традиційними формами і методами навчання більш ефективно формує творчі професійні уміння щодо розв'язання конкретних виробничих проблем і ситуацій. Зокрема, польський професор І. Вільш вважає, що у процесі навчання велике значення мають проектування і створення педагогічних ситуацій, пристосованих до кожного учня. Під впливом стимулів учень діє добровільно, охоче, з внутрішньої потреби і переконання, ці дії супроводжуються ентузіазмом, почуттям задоволення і самореалізації. Такі підходи забезпечують вибір відповідного нахилу учня, напряму подальшого навчання і, згідно з цим, групи професій або конкретної професії. Адже змінюється характер праці, її технічний рівень і культура та вимоги до працівників [1, с. 13].



Вагому роль у цьому процесі відіграє впровадження інформаційних технологій. Питання про роль сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у справі удосконалення та модернізації існуючої освітньої системи у нашій державі набуло особливої актуальності протягом останніх двох десятиліть. У ХХІ ст. формування багаторівневої системи освіти як засобу неперервного самовдосконалення людини протягом усього життя передбачає її доступність, використання телекомунікаційних технологій, глобальних і локальних мереж; впровадження інноваційних методик на основі застосування інформаційних технологій; реалізація концепції випереджувальної освіти орієнтованої на життєдіяльність особистості в інформаційному суспільстві. Зазначимо, що нині, у час свободи вибору педагогічних технологій є широкі можливості для вирішення даної проблеми. Інформатизація професійної освіти – процес, у якому політичні, соціально-економічні, технологічні та правові механізми тісно пов'язані на основі використання комп'ютерів, інформаційних технологій і засобів зв'язку. Як зазначає Ч. Кедровіч, у багатьох країнах світу, в тому числі і в Польщі, розпочався процес швидкого розвитку інформатики і обчислювальної техніки, використання інформаційних технологій у всіх галузях народного господарства [4, с. 7].

Водночас інформатизація професійної освіти є однією з умов упровадження інформаційної моделі розвитку суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі – це об'єктивна реальність, зумовлена сучасним станом розвитку матеріально-технічної бази суспільства. Інформатизація професійної освіти поглиблює її зміст, допомагає її модернізувати, наблизити до систем професійної освіти розвинених країн.

Створення єдиного інформаційного середовища в галузі професійної освіти на основі інформаційної мережі, що охоплює усі ланки системи освіти, заклади, установи й органи управління ними, є в Україні одним із основних завдань інформатизації системи освіти.

Р. Гуревич у монографії «Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах» зауважує, що «диво ХХ століття – комп'ютери – завдяки своїм унікальним у деяких випадках можливостям все більше використовуються у різних сферах людської діяльності» [2, с. 123]. Ми погоджуємось із українським науковцем, що елементарна комп'ютерна грамотність – складова частина професійної підготовки і компетентності фахівців у будь-якій галузі господарства держави.

У професійних закладах важлива роль належить використанню комп'ютерів під час вивчення загальноосвітніх та професійноорієнтованих дисциплін, проведення науково-дослідних робіт та виконання практичних завдань. Комп'ютерні технології у сучасній професійній освіті стали головним технічним засобом, який використовується у традиційних методиках навчання і професійної підготовки. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективнішого розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. Змістом об'єкта засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі цього типу є довідкова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо.

Комп'ютер, який оснащено технічними засобами мультимедіа, дозволяє використовувати дидактичні можливості відео- і аудіоінформації. Технології мультимедіа не тільки перетворили комп'ютер у повноцінного співрозмовника, а й дозволяють учням, не покидаючи навчального кабінету, бути присутніми на лекціях



видатних вчених і педагогів, стати свідками історичних подій минулого і сучасного, відвідати найвизначніші музеї і культурні центри світу, найвіддаленіші й цікаві з географічного погляду куточки Землі. Впровадження у навчальний процес гіпертекстових технологій забезпечило учнів і викладачів принципово новими можливостями роботи з довідковою інформацією. За допомогою гіпертекстових систем можна створювати перехресні посилання в текстових масивах, що полегшує пошук потрібної інформації з ключових слів. Системи гіпермедіа дозволяють пов'язати один з одним не тільки фрагменти тексту, а й графіку, звукозаписи, фотографії, мультфільми, відеокліпи тощо. Використання таких систем дозволяє створювати і широко тиражувати на лазерних компакт-дисках «електронні» довідники, книги, енциклопедії.

За висновком польського вченого Х. Беднарчика, ми є свідками великого цивілізованого перелому. Нові технології і особливо інформаційні технології спілкування привели до різкої зміни техніки, економіки і організацій, які разом з перетворенням суспільних систем ведуть до їх дальших змін і позбавляють людей можливості відчувати себе у безпеці. Як показав досвід економічних криз, саме розвиток професійної освіти був вирішальним чинником у їх подоланні. Тому дослідження проблем розвитку професійної освіти мають доповнюватися дослідженнями в галузі соціології, психології, економіки і техніки [9, с. 91].

Відомо, що впровадження інформаційних технологій у процес професійного навчання докорінно змінює методи співпраці викладачів і учнів. Особливо результативним є підвищення активності учнів, а також зростання організаційних функцій педагога. Інформаційні навчальні технології сприяють реалізації індивідуального підходу в навчанні.

Інформатизація професійної освіти – процес, в якому політичні, соціально-економічні, технологічні та правові механізми тісно пов'язані на основі використання комп'ютерів, інформаційних технологій і засобів зв'язку.

Результати досліджень доводять, що широкий вибір програмно-педагогічних засобів, використання інформаційних можливостей новітніх технологій (комп'ютерної графіки, мультимедіа, гіпертексту) дає сьогодні змогу викладачам побудувати технологію вивчення предметів шляхом поєднання традиційних і комп'ютерних методів навчання. Концепцію навчального процесу, що ґрунтується на комплексному використанні функціонально підібраних сучасних і традиційних дидактичних засобів (медіа), у педагогіці називають мультимедійною освітою. Слід зазначити, що польські науковці розробили курс, який обрали і запровадили близько 170 шкіл по всій країні. Це навчальний комплект «Польща у Європейському союзі». До його складу входить: відеокасета, CD, карта Європи і супровід у друкованій формі з предметів навчального плану. Такого комплекту достатньо одного на школу. Зберігається він, зазвичай, у методичному кабінеті і використовується за необхідністю розкладу, який узгоджують між собою викладачі [5].

Поняття медіаосвіта, за матеріалами ЮНЕСКО, означає навчання теоретичних знань і практичних умінь з володіння сучасними засобами комунікації частину специфічної і автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці [8].

Підвищення прозорості в галузі професійної освіти і підготовки шляхом використання і вдосконалення інформаційних засобів і мереж, а також існуючих інструментів, таких як: Європейське резюме, Додатки до сертифікатів і дипломів,



Загальноєвропейська мовна довідкова система та EUROPASS у єдиних межах дасть змогу виробити єдину систему визнання компетенцій і кваліфікацій і таким чином створити засади для підвищення мобільності і забезпечення доступу до навчання протягом усього життя [8].

Навчання протягом життя у рамках Європейської стратегії зайнятості визначається як всебічна навчальна діяльність, що здійснюється на постійній основі з метою поглиблення знань, навичок і професійної компетенції. Переконаливим, на нашу думку, є висновок академіка Н. Ничкало у монографії «Трансформація професійно-технічної освіти України», що «неперервна освіта дає можливість внести певний порядок у послідовність різних ступенів навчання, забезпечити перехід від одного ступеня до іншого, зробити більш різноманітними кожний із них і підвищити їх значущість» [7, с. 22].

Крім того, у Декларації наголошується на необхідності удосконалення політики в галузі інформатизації і професійної орієнтації, розвиток відповідних систем і впровадження передового досвіду в країнах-членах Європейського Союзу на всіх рівнях освіти, професійного навчання й зайнятості, насамперед у питаннях, що стосуються доступу до освіти й професійного навчання, перенесення й визнання компетенцій і кваліфікацій, з метою підтримки професійної та географічної мобільності громадян Європейського Союзу [8]. Досвід роботи нашого училища показує, що в умовах інноваційної освітньої установи, володіючи відповідною матеріальною базою застосування Internet/Intranet-технологій, відкриваються принципово нові можливості для пізнавальної і творчої самореалізації всіх суб'єктів освітнього процесу. Педагогічний колектив постійно використовує інформаційні ресурси Інтернет за такими напрямками:

1. Самоосвіта, тобто вивчення досвіду колег з України й інших країн. Підготовка до тематичних семінарів методичних об'єднань.
2. Розробка конспектів і дидактичних матеріалів за новими курсами і поглиблення змісту традиційних курсів.
3. Позакласна робота учнів при підготовці рефератів, доповідей, повідомлень за індивідуальними творчими завданнями, при роботі з навчальними проектами.
4. Безпосереднє використання на уроках під час самостійної роботи документів, довідкових матеріалів, баз даних, методичних матеріалів, схем, таблиць, малюнків, що є в мережі.
5. Тестування знань учнів з окремих предметів або за розділами курсів.

Висновки результатів дослідження. Отже, інформаційні технології є важливою дидактичною умовою реалізації процесу неперервного оновлення та відтворення професійних знань і вмінь фахівця у будь-якій державі. Однак їх використання не означає відмови від традиційних засобів навчання. Проте труднощі, що виникають у процесі адаптації особистості у сучасному світовому інформаційному просторі, необхідність володіння фахівцем технічними засобами, потребує впровадження комп'ютерних технологій у підготовку виробничого персоналу.

Таким чином, використання інформаційних технологій на сучасному етапі у навчальному процесі значно впливають на якість підготовки кваліфікованих робітників, сприяють збагаченню і оновленню наявної суми знань і умінь, розвитку особистісних рис, удосконаленню навчального процесу та переведенню його на нові прогресивні технології. Уважаємо, використання інформаційних технологій та



інноваційних методик буде корисним лише за умови, якщо всі учасники навчального процесу будуть мати почуття міри.

Перспективи подальших розвідок. Переваги дидактичних і технологічних можливостей використання ІТ на уроках вказують на потребу подолання проблем і труднощів цілеспрямованою працею з боку педагогів з метою формування компетентності учнів. У цьому відношенні перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення досвіду Польщі з подолання таких проблем за допомогою педагогів.

Література

1. Вільш І. Системна педагогічна антропологія і вимоги до освітніх змін / Іоланта Вільш // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX–XX ст.) : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин : НДУ, 1998. – С. 12–15.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в міжкультурній комунікації : Монографія. – Вінниця, 2009. – С. 123–125.
3. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon1.rada.gov.ua/gi-bin/laws/main.cgi>>.
4. Кедровіч Г. Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Кедровіч. – К., 2001. – С. 7–9.
5. 5.Мережа Європейські студії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.euro.lecos.org/content/view/11/6/>>.
6. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/63-2009-09-03-18-48-50.html>>.
7. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 22.
8. Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2005 [Elektronowy zasob]. – Reżim dostępu: <<http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/eurydice/zalaczniki/kdflt.pdf>>.
9. Teoretyczno-metodyczne problemy rowoju ksztalcenia zawodowego / [pod red. H. Bednarczyka]. – Radom, 1995. – S. 90–92.

А. В. КАПЛУН, д-р пед. наук, доцент
 Высшее профессиональное училище ресторанного
 сервиса и торговли, МОН Украины
 проспект Степана Бандеры 32, г. Тернополь, 46001, Украина
 vpu1@ukr.net

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ НА ПОДГОТОВКУ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОТНИКОВ В ПОЛЬШЕ И УКРАИНЕ

Аннотация. Охарактеризовано влияние современных информационных технологий и инновационных методик обучения на подготовку квалифицированных



рабочих в Польше и Украине. Определено преимущество дидактических и технологических возможностей использования ИТ на уроках, их преимущество перед традиционными средствами обучения, условия усовершенствования учебного процесса и перевода его на новые прогрессивные технологии. Отмечено, что технологии мультимедиа не только превратили компьютер в полноценного собеседника, но и позволяют учащимся, не покидая учебного кабинета, стать свидетелями исторических событий прошлого и настоящего, посетить крупнейшие музеи и культурные центры мира.

Ключевые слова: информационные технологии, инновационные методики, профессиональное образование, программное обеспечение, квалифицированные рабочие.

A. V. KAPLUN, Doctor of pedagogical sciences, associate professor
Higher Professional Specialized School of Restaurant Service and Trade, Ministry of
Education and Science of Ukraine
32 Stepana Bandery Avenue, Ternopil, 46001, Ukraine
vpul@ukr.net

IMPACT OF MODERN INFORMATION ECHNOLOGY AND INNOVATIVE TEACHING METHODS ON THE TRAINING OF SKILLED WORKERS IN POLAND AND UKRAINE

***Abstract.** Impact of modern information technology and innovative teaching methods on training skilled workers in Poland and Ukraine has been characterized. Advantages of didactical and technological possibilities of using IT at the lessons, their advantages over traditional means of education as well as conditions of improving the educational process and its transfer to the new advanced technology have been defined. It has been emphasized that multimedia technology not only turns the computer into a full-fledged companion, but also allows students to witness the historic events of the past and present without leaving the classrooms, visit famous museums and cultural centers of the world.*

It is known that the introduction of information technology into the process of training is profoundly changing methods of cooperation of teachers and students. Especially effective is to increase the activity of students and organizational functions of teachers. Information technologies contribute to education of an individual approach to learning. Computerization of vocational education is a process in which political, social, economic, technological and legal mechanisms are closely linked through the use of computers, information technology and communications.

Using information technology at the present stage in the learning process significantly affects the quality of skilled workers, contributes to the enrichment and renewal of the existing amount of knowledge and skills, develops personality traits, improves educational process and transfers it to the new advanced technology. Using information technologies and innovative techniques will be useful only if all training participants will have a sense of proportion.

Keywords: information technology, innovative methodologies, professional education, software, skilled workers, self-education, informatization, professional education establishment, Ukraine, Poland.



Bibliography

1. Vilsh I. System pedagogical anthropology and requirements for educational change / Iolanta Vilsh // *Osvita i vykhovannia v Polshchi i Ukraini (KhIKh–KhKh st.) : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* – Nizhyn : NDU, 1998. – P. 12–15.
 2. Hurevych R. S. ICT in Intercultural Communication : Monohrafiia. – Vinnytsia, 2009. – P. 123–125.
 3. State Program "Information and Communication Technologies in Education and Science" for 2006-2010 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://zakon1.rada.gov.ua/gi-bin/laws/main.cgi>>.
 4. Kiedrovich H. Theory and practice of computer technology in general and professional education in Poland : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / H. Kiedrovich. – K., 2001. – P. 7–9.
 5. European studies network [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.euro.lecos.org/content/view/11/6/>>.
 6. National Doctrine of Education Development [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/63-2009-09-03-18-48-50.html>>.
 7. Nychkalo N. H. Transformation of Vocational Education of Ukraine : [Monograph] / N. H. Nychkalo – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – P. 22.
 8. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Wydanie 2005 [Elektronowy zasob]. – Reżim dostępu: <<http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/eurydice/zalaczniki/kdflt.pdf>>.
- Theoretical and methodological problems of vocational education's development / [pod red. H. Bednarczyka]. – Radom, 1995. – P. 90–92.



УДК: 378.22 (410)

В. В. ТРЕТЬКО, канд. техн. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
tretko@hotmail.com

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

***Анотація.** Обґрунтовано важливість інтеграції освітньої системи України до Європейського науково-освітнього простору, що є ключовим чинником громадського розвитку в умовах глобалізації. Розглянуто роль науково-дослідницької діяльності в підготовці магістрів. Окреслено шляхи модернізації української магістратури на основі інтеграційних процесів із урахуванням міжнародного досвіду. Висвітлено організаційно-педагогічні засади науково-дослідницької підготовки магістрів у Великій Британії. Розглянуто актуальні проблеми та основні аспекти функціонування магістерських програм у галузі політики та міжнародних відносин в університетах Великої Британії. Окреслено загальні вимоги та дослідницькі компетенції магістрів міжнародних відносин Великої Британії.*

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, дослідницькі здібності, система вищої освіти Великої Британії, магістерські програми з політики і міжнародних відносин, науково-дослідницькі магістерські програми, науково-дослідницькі компетенції.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Швидкі і глибокі зміни, що відбуваються в сучасному світі, становлення глобального інформаційного суспільства, заснованого на знаннях, стали найважливішими чинниками, які вплинули на розвиток вищої школи у кінці ХХ - початку ХХІ століття. Вектор трансформації вищої освіти супроводжується різноманітними організаційними змінами і переглядом місії університетів, у яких пріоритетами стають завдання гнучкого управління інтелектуальними і матеріальними ресурсами, стимулювання інновацій, позиціонування на ринку освітніх послуг тощо.

Одним із ключових чинників таких трансформацій є активне залучення України до процесів глобалізації освіти і науки, зразком чого стала участь України у Болонському процесі, який є основою для реформування системи професійної освіти. Впровадження структурних змін і поліпшення якості навчання в сучасних умовах має доповнюватися посиленням дослідницької та інноваційної діяльності, удосконаленням взаємодії між освітою і наукою, розбудовою спільного освітньо-наукового простору.

Вплив глобальних тенденцій на розвиток університетської освіти України у сфері підготовки магістрів-дослідників у галузі міжнародних відносин не отримав до теперішнього часу у вітчизняній науці педагогічного осмислення.

Значний позитивний досвід вирішення означених проблем накопичено у Великій Британії, яка входить до першої п'ятірки країн за значенням індексу



розвитку людського потенціалу і демонструє високий рівень якості професійної підготовки магістрів-міжнародників відповідно до світових стандартів і ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові аспекти проблеми науково-дослідницької підготовки магістрів в університетах Великої Британії досліджувалися вітчизняними та зарубіжними науковцями. Українськими вченими Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Гога, Т. Десятовим, Ю. Кищенко, О. Пічкарь, Л. Пуховською та ін. накопичено значний досвід вивчення професійної підготовки фахівців у Великій Британії. Британську освіту досліджували російські вчені Д. Антонова, А. Барбарига, Л. Белова, Л. Рябов, Н. Федорова. Значним джерелом щодо вивчення британської освітньої системи в аспекті організації дослідницької діяльності магістрів є праці зарубіжних науковців (К. Вебб, Б. Джойс, Ф. Едмунсон, С. Патерсон, Д. Хамблін, М. Холліс).

Формулювання мети статті. Незважаючи на важливість дослідження науково-дослідницької підготовки міжнародників магістерського рівня та отримані науковцями результати, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, окремі аспекти зазначеної проблеми, зокрема формування дослідницьких умінь у магістрів міжнародних відносин у Великій Британії, ще недостатньо висвітлені як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що й визначило *мету статті* – вивчення науково-організаційних підходів, змісту і форм науково-дослідницької підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії.

Вклад основного матеріалу дослідження. Науково-дослідницька діяльність є важливим аспектом формування особистості майбутнього науковця в напрямі інтеграції освітньої системи України до Європейського науково-освітнього простору. Наукова діяльність слугує потужним засобом селективного відбору кадрів для підготовки висококваліфікованих фахівців, збереження і відновлення потенціалу наукових шкіл.

Науково-дослідницька діяльність розглядається як організована підсистема системи професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, яка передбачає інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на вивчення конкретного предмета (явища, процесу) з метою отримання об'єктивно нових знань про нього і їх подальшого використання в практичній діяльності.

Науково-дослідницька діяльність – особливий вид діяльності, що з'являється у результаті функціонування механізму пошукової активності й будується на основі її дослідницької поведінки. Але якщо пошукова активність припускає лише пошук в умовах невизначеної ситуації, то дослідницька діяльність містить аналіз одержуваних результатів, оцінку розвитку ситуації і прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій. Надалі все це, будучи перевіреним на практиці, виводить пошукову активність на новий рівень.

Уведення терміну «дослідницька діяльність» потребує визначення тісно пов'язаного з ним поняття «дослідницькі здібності». Дослідницькі здібності логічно кваліфікувати як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Дослідницькі здібності виявляються у глибині, міцності оволодіння способами і прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них. Причому дуже важливо розуміти, що мова йде і про саме прагнення до пошуку, і про здатність оцінювати його результати, і про вміння будувати свою подальшу поведінку в нових умовах [6, с. 13].



Відтак, інтеграція науково-дослідницької діяльності у процес професійної підготовки майбутніх фахівців, формування творчої особистості у зазначеному вище контексті постають актуальними та вкрай необхідними.

Про важливість науково-дослідницької діяльності магістрів та якісне її проведення неодноразово згадується у нормативно-правових документах, серед яких Державна Національна програма «Освіта», Закони України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1999 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.) та ін.

Специфіка структури і змісту магістерських програм визначає провідну роль магістратури в підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів. В основу підходів до формування основних освітніх програм підготовки магістрів, закріплених у Державних освітніх стандартах й інших регламентуючих нормативних документах, покладений принцип єдності освітньої і наукової діяльності, розвиток багаторівневої інституціональної і програмної інтеграції освіти й науки [4, с. 2]. Причому найвищий пріоритет має співпраця науки ВНЗ з академічними і галузевими інститутами зі спільним використанням наукової, дослідно-експериментальної і приладової бази, створення інтегрованих структур, університетських комплексів, науково-навчальних центрів, розширення мережі наукових і технологічних парків.

Удосконалення процесів інтеграції вимагає розробки нормативно-правової, нормативно-організаційної і методичної бази, що забезпечує діяльність спільних науково-освітніх та інноваційних структур, формування механізмів державної підтримки, створення ефективної системи моніторингу й управління.

Державна доктрина більшості розвинених зарубіжних країн визнає науково-технічний прогрес, основою якого, передусім, є фундаментальні, пошукові і прикладні наукові дослідження, першоджерелом національної потужності, що визначає пріоритети політики у сфері освіти і науки. Освітній потенціал нерозривно пов'язаний із потенціалом науковим і характеризується не стільки обсягом накопичених теоретичних знань із різних галузей, скільки здатністю до практичного їх застосування та ефективного поширення через освітні програми, впровадження інновацій і трансферних технологій [2, с. 254].

З урахуванням міжнародного досвіду, модернізація української магістратури на основі інтеграції освітньої і наукової діяльності ВНЗ повинна здійснюватися шляхом структурно-змістової оптимізації усіх складових підготовки кадрів вищої кваліфікації зі збереженням національних освітніх традицій. При цьому ключовими проблемними елементами слід вважати: інтеграцію програм різних освітніх рівнів, диверсифікацію програм і ступенів, домінантність науково-дослідницької компоненти програм підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, компетентнісну структуру кваліфікаційних вимог до випускників, ефективне функціонування державної і суспільно-професійної систем контролю якості освіти, інноваційні освітні технології тощо [3, с. 69].

Метою модернізації освітніх програм, що реалізуються в магістратурі, є створення ефективної системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, інтегрованої в міжнародний освітній і науковий простір, яка забезпечує розвиток освітнього, наукового і науково-технічного потенціалу, зміцнення економіки і вирішення соціальних проблем країни. Розробка основних напрямів модернізації програм підготовки магістрів повинна ґрунтуватися на дворівневій структурі вищої



освіти, в якій магістратура є основним рівнем для продовження освіти в аспірантурі. При цьому необхідно враховувати такі умови: концентрацію ресурсів на забезпечення магістерської підготовки виключно в навчальних закладах, що мають авторитетні наукові школи і високий рівень матеріально-технічного забезпечення; відповідність змісту програм підготовки магістрів пріоритетним напрямам науки і техніки; академічну самостійність вищих навчальних закладів і наукових організацій у прийомі в магістратуру; розробку переліку напрямів магістерської підготовки і визначення кваліфікаційних вимог до випускників магістратури з урахуванням українських та світових соціально-економічних тенденцій і вимог ринку праці; диверсифікацію структури і змісту освітніх програм магістерського рівня з уточненням термінів їх реалізації і загального обсягу підготовки; розробку системи критеріїв для атестації університетів, що реалізують магістерські програми з урахуванням міжнародних вимог; упровадження системи моніторингу існуючої потреби у фахівцях магістерського рівня на загальнодержавному, регіональному і місцевому рівнях.

Вважаємо за доцільне звернутися до зарубіжного досвіду організації науково-дослідницької діяльності магістрів та визначити можливості його оптимального використання в наших умовах. Зазначимо, що науково-дослідницька діяльність студентів в університетах Західної Європи, США, Канади, Японії розглядається як один із найвагоміших і найефективніших компонентів професійної підготовки фахівців, засіб формування інтелектуальної еліти, що визначає науково-технічний прогрес кожної країни загалом, а також надає високоякісну конкурентоспроможність та дієздатність системі вищої освіти.

Досвід зарубіжних університетів доводить, що найпоширенішими формами організації такої дослідницької діяльності є складання портфолію, створення індивідуальних дослідницьких проектів, есе, доповідей, індивідуальні творчі проекти, публічна презентація, метод кейсів, навчальна спільнота як організаційна форма групової дослідницької роботи тощо. Означені засоби організації науково-дослідницької роботи сприяють формуванню таких професійно значущих умінь майбутніх фахівців, як: швидка асиміляція нової інформації, моделювання, конструювання ефективних стратегій професійної діяльності, рефлексія.

Зважаючи на викладене вище, постає необхідність кардинальної зміни орієнтирів, передусім у розумінні ролі й місця науково-дослідницької підготовки магістрів, яка повинна стати не лише обов'язковим компонентом у процесі професійної підготовки, а й її смисловим ядром, орієнтованим на забезпечення науково-дослідницьких компетентностей кожного випускника ВНЗ, що дозволить йому розв'язувати професійні завдання різного рівня складності.

Основною метою дослідницької діяльності магістрів є вироблення в них умінь постійно розширювати свій освітній простір, оволодівати засобами нових видів професійної діяльності в умовах швидких соціальних змін, розвивати гнучкість, мобільність, критичність мислення, а головне – формувати особисту відповідальність, самостійність й креативність. Такий підхід збігається з досвідом західноєвропейських університетів, у яких ставлять за мету забезпечення випереджувального дослідницько-творчого саморозвитку особистості впродовж усього життя, а також поглибленої дослідницької підготовки для студентів, які виявили спеціальні здібності до наукової роботи.

Заслуговує на особливу увагу досвід Великої Британії, де освітні програми підготовки магістрів характеризуються різноманітністю і багатовекторністю. Аналіз



наукової літератури засвідчує, що багатоваріантність магістерських програм зумовлена низкою глобальних і локальних чинників. Такі глобальні тенденції, як трансформація структури знань та міждисциплінарність досліджень, що змінюють місію ступеневої освіти другого циклу, суттєво позначилися на британській магістратурі. До локальних чинників належить тип навчального закладу та структурний підрозділ, яким пропонується магістерська програма.

Серед магістерських програм у британських ВНЗ можна виділити програми, які за науково-організаційними підходами, формою і змістом є науково-дослідницькими (Research) [8; 10]. Мета такої програми – отримати досвід проведення досліджень і письмового представлення їх результатів, підготуватися до дослідницьких програм наступного ступеня або до дослідницької діяльності у рамках подальшої кар'єри. Попри те, що на практиці програми MPhil також включають невеликий за обсягом обов'язковий навчальний блок, основний акцент робиться на проведенні самостійного дослідження. Такі програми, як правило, тривають від 12 до 24 місяців, найпоширенішими є програми тривалістю 24 місяці за денною формою навчання. Моніторинг знань здійснюється у формі усного опитування, що включає дискусію або захист положень, дисертацію або іншу форму дослідницької роботи, виступ. Ступінь магістра присвоюється за результатами написання й успішного захисту дисертаційної роботи, а також складання усного іспиту за фахом.

У реальності науково-дослідницькі програми в чистому вигляді існують тільки на рівні PhD. На магістерському рівні до дослідницьких можна віднести програми, що сприяють отриманню ступеня Магістра філософії (Master of Philosophy, MPhil) та магістра науки (Master of Science (Research) MRes).

Дисертація повинна показати вміння кандидата проводити самостійне оригінальне дослідження для перевірки ідей і гіпотез, розуміння зв'язку між темою дослідження і широким колом проблем політики, міжнародних відносин. Програма магістра MRes з міжнародних відносин дозволяє проводити міждисциплінарне вивчення суспільних наук та здійснювати наукове дослідження в галузі міжнародних відносин, забезпечує формування дослідницьких та професійних навичок, які дозволяють надалі успішно виконувати докторське дослідження та отримати ступінь доктора філософії Phd після відповідного 3-річного навчання.

Програма MRes (з міжнародних відносин) охоплює 180 кредитів, поділених на три рівноцінні компоненти або блоки (60 кредитів), кожен із яких спрямований на чіткий аспект дослідницького навчання: загальної дослідницької підготовки, дослідницьких методів із міжнародних відносин, теорії та практики різних напрямів міжнародних відносин та дисертаційне дослідження на основі індивідуальних дослідницьких методів зі специфічних проблем політики та міжнародних відносин.

Магістерські програми навчально-дослідницького типу (Research – Taught) орієнтовані на поглиблене вивчення вибраної галузі знань (як правило, аналогічній тій, за якою був отриманий перший (бакалаврський) диплом) і дозволяють проведення самостійної науково-дослідної роботи під керівництвом наукового координатора. Слід зазначити, що такі програми пропонують досить великий блок навчальних дисциплін, які присвячені різним питанням методології наук, тактикам здійснення наукових досліджень, методам формування і представлення науковому співтовариству гіпотез і доказів, а також вивченню суміжних предметів.



Дослідницька частина є, переважно, самостійною роботою (але в тісній взаємодії з науковим керівником) з підготовки дисертації.

Зміст навчання припускає наявність у перший рік досить великого обсягу аудиторної навчальної роботи (лекції, семінари й інші види), формулювання теми, підбір літератури. У другий і наступні роки більше самостійної роботи (робота в лабораторіях, робота над дисертацією), роботи з науковим керівником, участь у семінарах, конференціях і інших наукових подіях. Магістерські програми навчально-дослідницького типу завершуються представленням підсумкового дослідницького проекту – дисертації (близько 40 тисяч слів), а також складанням усного іспиту за фахом. Проміжний контроль здійснюється за навчальні модулі і за результатами роботи над структурою, змістом і частинами дисертації. У підсумковому оцінюванні дисертація має більшу вагу, ніж навчальні модулі. Магістерські програми цього типу передбачають отримання ступеня Магістра філософії (Master of Philosophy, MPhil), а також Магістра досліджень (MRes). Упродовж навчання студенти розвивають навички проведення наукових досліджень у рамках структурованого навчання. Як правило, студенти не закінчують освіту на цьому ступені, а продовжують свою дослідницьку роботу в аспірантурі з метою отримання ступеня Доктора філософії (PhD). Після закінчення програм студенти мають можливість отримати ступені MA і MSc за аналогією до навчальних програм. Різниця між ними полягає в тому, що орієнтація навчальних MA і MSc є більш професійною і прикладною, ніж дослідницьких MA і MSc.

Виконання дисертаційної роботи магістрами міжнародних відносин є оптимальним середовищем для формування науково-дослідницьких компетенцій майбутніх міжнародників, а саме: уміння планувати та концептуалізувати оригінальні дослідницькі проекти; уміння та навички творчо використовувати критичні зауваження; здатність синтезувати аргументи і дискусії; здатність тестувати і розробляти нові методи дослідження; здатність підвищувати якість підготовки та формувати навички написання наукових робіт; здатність виявляти і формулювати актуальні наукові проблеми, узагальнювати і критично оцінювати результати, отримані дослідниками з обраної теми; здатність розробляти програму наукових досліджень і організувати її виконання відповідно до поставленого наукового завдання; здатність формулювати і перевіряти наукові гіпотези, вибирати й обґрунтовувати інструментальні засоби, сучасні технічні засоби й інформаційні технології для обробки даних відповідно до поставленого наукового завдання, аналізувати результати розрахунків і обґрунтовувати отримані висновки; володіння методами кількісного і якісного аналізу і моделювання, теоретичного і експериментального дослідження; здатність представляти результати проведеного дослідження у вигляді звіту, статті або доповіді.

Метою організації науково-дослідницької діяльності магістрів є: надання максимальної можливості для розвитку особистості і професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця; розвиток творчих здібностей та активізація наукової діяльності; формування потреби неперервного самостійного поповнення знань; здобуття глибокої системи знань як ознаки міцності.

Науково-дослідницька діяльність забезпечує вирішення таких основних завдань: формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; досягнення високого професіоналізму; розвиток ініціативи; розвиток



творчого мислення; здатність застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; постійне оновлення своїх знань; залучення найздібніших молодих науковців до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів.

Науково-дослідницька діяльність сприяє розвитку потреби постійно накопичувати та поглиблювати знання, формувати дослідницьку культуру і наукову ерудицію. На жаль, молодим науковцям не вистачає навичок роботи з літературою та довідниками, вмінь відшукувати інформацію з самостійно підібраних джерел, виникають труднощі з викладанням, редагуванням наукового матеріалу та перекладом професійних термінів [5, с. 4].

Чітка організація науково-дослідницької підготовки у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню магістрами спеціальних навчальних дисциплін, дозволяє найповніше виявити свою індивідуальність, сформувати власну думку щодо кожної дисципліни. При цьому велика увага приділяється залученню магістрів до збору, аналізу та узагальнення кращого практичного досвіду, проведення соціологічних та експериментальних досліджень, підготовки доповідей і повідомлень.

Проведений нами аналіз показав, що стрижнем Британських магістерських програм професійної освіти на дослідницькому ступені підготовки є вимога формувати загальні/трансферні (такі, що зберігають свою цінність і поза межами академічних досліджень) компетенції для роботи в складному і наукомісткому професійному середовищі усередині або поза академічною сферою.

Тенденція активного введення в структуру програм магістратури цільових настанов, пов'язаних із розвитком соціальних навичок, пояснюється прагматичними орієнтаціями і змінами на ринку науково-орієнтованої праці, що дозволяють дослідникам не пов'язувати свою кар'єру з академічним середовищем ВНЗ. Це спонукає університети до проектування нових компетентнісних моделей підготовки магістрів-дослідників з урахуванням того факту, що багато магістрантів можуть проводити дослідження у приватних інноваційних і високотехнологічних компаніях.

Особливості науково-дослідницької підготовки магістрів у галузі політики і міжнародних відносин у Великій Британії регламентуються основними положеннями (Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 1: Postgraduate research programmes – September 2004) [7] та (Politics and international relations. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2007) [9], які визначають ключові аспекти підготовки: визначення принципів навчання; характеристику наукової галузі – політики та міжнародних відносин; опис предметної галузі та навчальних програм; загальні цілі навчальних програм; особистісні якості та можливості випускників; форми викладання, навчання та оцінки фахових знань із політики та міжнародних відносин. При цьому навчальним закладам не нав'язуються жорсткі умови, які б перешкоджали розвитку різноманітності, інновацій, рефлексії власного досвіду.

Згідно з даними Центру досліджень напрямів освітньої політики Лідського університету, Велика Британія проводить дослідницьку роботу якщо не краще за всіх у світі, то поступається лише США, принаймні у 23 з 69 галузей науки, визначених Центром атестації досліджень. Оцінка наукових досліджень здійснюється раз на 3 або 4 роки з метою присвоєння з кожної академічної дисципліни якісних рейтингів



за наукові дослідження, проведені у вищих навчальних закладах Великої Британії. Оцінка здійснюється спільними зусиллями чотирьох організацій (Радою з фінансування вищої освіти в Англії, Шотландською Радою з фінансування вищої освіти, Радою з фінансування вищої освіти в Уельсі та Департаментом освіти Північної Ірландії), відповідальних за надання урядових грантів вищим навчальним закладам Великої Британії [1, с. 69].

В основі Британських підходів до опису компетенцій, які повинні мати випускники магістратури, лежить так звана дублінська модель універсальних описів компетенцій («дублінські дескриптори»). Дублінські дескриптори є можливим консенсусом в галузі оцінки результатів навчання на кожному рівні або ступені навчання і можуть застосовуватися в національних системах вищої освіти з більшою мірою деталізації. Для третього циклу вищої освіти «дублінські дескриптори» пропонують орієнтуватися на такі параметри: знання і розуміння: системне розуміння своєї сфери досліджень і володіння навичками та методами дослідження, які використовуються в цій сфері; застосування знань і розуміння: здатність створювати задум, розробляти проєкт (структуру, методологію тощо) цілісного наукового дослідження, проводити саме дослідження, за необхідності модифікуючи первинний проєкт; внесок у науку за допомогою оригінального дослідження, яке розширює межі наявних знань, шляхом здійснення значимої наукової роботи, окремі результати якої гідні публікації в реферованих національних або міжнародних виданнях; формулювання суджень: здатність до критичного аналізу, оцінки, а також синтезу нових комплексних ідей; комунікативні здібності (здібності до передачі знань): здатність спілкуватися у форматі діалогу зі своїми колегами, науковим співтовариством і суспільством в цілому з питань, пов'язаних з сферою своєї спеціалізації; здібності до навчання: здатність до втілення технологічних, соціальних або культурних досягнень у рамках академічного і професійного контекстів.

Формування трансферних компетенцій у магістрів-дослідників відбувається як у межах формальної програми навчання, здебільшого, за рахунок обов'язкових і факультативних курсів, так і за допомогою неформальних аспектів навчальних планів, які припускають діяльність за межами навчальних аудиторій. Для магістрантів неформальні аспекти навчання включають допомогу в проведенні реальних досліджень, участь у конференціях, а також у підготовці публікацій у співавторстві з науковцями і викладачами ВНЗ. Така діяльність сприяє академічній соціалізації магістрантів і їх залученню до норм і цінностей наукової дисципліни. Студенти освоюють форми поведінки й діяльності, прийняті в науковому співтоваристві, його цінності та установки і на їх основі визначають можливі для себе форми участі в академічному житті.

Висновки результатів дослідження. Вивчення британського досвіду дозволяє зробити висновок, що науково-дослідницька підготовка магістра-міжнародника має бути орієнтована на отримання ним додаткових професійних знань, формування науково-дослідницьких компетенцій, умінь та навичок, виховання професійно важливих якостей особистості, необхідних для успішного застосування знань, умінь і навичок у професійній діяльності, набуття професійного досвіду, формування професійної етики та мотивації для подальшого професійного розвитку.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів вивчення окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести вивчення організації науково-дослідницької підготовки магістрів міжнародних відносин у вітчизняних університетах та порівняння із досвідом Великої Британії.



Література

1. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії : [монографія] / Н. М. Бідюк; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ХДУ, 2004. – С. 69.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под научной редакцией В.И. Байденко. – М. : Изд-во «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 2002. – С. 254.
3. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 19. – С. 69–71.
4. ГСВОУ_04 Галузевий стандарт вищої освіти напряму підготовки 0304 «Міжнародні відносини». – Київ, 2004. – С. 1–3.
5. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України ХХ ст. : автореф. дис. д-ра пед. наук / О. М. Микитюк. – К., 2004. – С. 4.
6. Хюсен Т. Планирующая и научно-исследовательская работа // Т. Хюсен. – М., 2003. – С. 13.
7. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 1: Postgraduate research programmes – The Quality Assurance Agency for Higher Education 2004 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>>.
8. Master's degree characteristics. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2010 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>>.
9. Politics and international relations. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2007 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>>.
10. Qualifications in Great Britain. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland Report November 2008 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/selfcertification.pdf>>.

В. В. ТРЕТЬКО, канд. тех. наук, профессор
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Институтская 11, г. Хмельницький, 29016, Украина
tretko@hotmail.com

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЙ БРИТАНИИ

Аннотация. Обоснована важность интеграции образовательной системы Украины в Европейское научно-образовательное пространство, которое является ключевым фактором общественного развития в условиях глобализации. Рассмотрена роль научно-исследовательской деятельности в подготовке



магистров. Намечены пути модернизации украинской магистратуры на основе интеграционных процессов с учетом международного опыта. Отражены организационно-педагогические принципы научно-исследовательской подготовки магистров в Великобритании. Рассмотрены актуальные проблемы и основные аспекты функционирования магистерских программ в отрасли политики и международных отношений в университетах Великобритании. Очерчены общие требования и исследовательские компетенции магистров международных отношений Великобритании.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, исследовательские способности, система высшего образования Великобритании, магистерские программы из политики и международных отношений, научно-исследовательские магистерские программы, научно-исследовательские компетенции.

V. V. TRETKO, PhD (technical sciences), full professor
Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutaska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
tretko@hotmail.com

SCIENTIFIC AND RESEARCH TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS MASTERS IN THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

***Abstract.** Importance of Ukrainian educational system integration in the European research and education environment that is the key factor in social development in the context of globalization has been grounded. Conditions and problems of European integration have been analyzed. Factors that inhibit European integration process have been revealed. Recommendations concerning its acceleration have been formulated. The role of research activity in masters' preparation has been considered. Ways of Ukrainian magistracy modernization on the basis of integration process considering international experience have been outlined. Organizational and pedagogical principles of research and scientific masters' training in the UK have been outlined. Problems and basic aspects of master's programs in the field of politics and international relations in the UK universities have been considered. Attention has been focused on the research and scientific master's programs in British universities, on research and scientific peculiarities of Master of International Relations. Content, structure and requirements for master's research programs, especially for thesis that is the final research project, have been characterized. General requirements for the UK International Relations Masters' research competencies have been outlined. It has been stressed that scientific and research training of international relations masters should be aimed at obtaining additional professional knowledge, formation of scientific and research competencies and skills, professional qualities necessary for applying knowledge and skills in professional activity, acquiring professional experience, formation of professional ethics and motivation for further professional development.*

Keywords: research activity, research skills, high education UK, MSc from politics and international relations, research graduate programs, research competence.



Bibliography

1. Bidiuk N. M. Preparation future engineers at universities of Great Britain: [monograph] / N. M. Bidiuk; za red. N. H. Nychkalo. – Khmelnytskyi : KhDU, 2004. – 306 s.
2. The Bologna process: the increasing dynamics and diversity (documents of international forums and opinions of European experts) / Pod nauchnoi redaktsyei V. Y. Baidenko. – M.: Yzd-vo «Yssledovatelskyi tsentr problem kachestva podhotovky spetsyalystov», 2002. – S. 254.
3. Vitvytska S.S. The theoretical basis for masters in a stepwise Education / S.S.Vitvytska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2004. – № 19. – S. 69-71.
4. HSVOU_04 Training area standard of higher education in the field of study 0304 «International Realtions». Kyiv: 2004.
5. Mykytiuk O.M. Theory and practice of research in higher educational institutions of Ukraine of XX century.: avtoref. dys. d-ra ped. : - K., 2004. – P. 4.
6. Khiusen T. Planning and scientific research work// Khiusen T. Obrazovanye v 2000 h.: yssledovatelskyi proekt / T.Khiusen – M., 2003. – P. 13.
7. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 1: Postgraduate research programmes - September 2004 The Quality Assurance Agency for Higher Education 2004 [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>
8. Master's degree characteristics. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2010 [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>
9. Politics and international relations. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2007 [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>
10. Qualifications in Great Britain. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland Report November 2008 [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/selfcertification.pdf>.



УДК: 005.336.4-027.63-045.45:378.4/.6

О. А. ЛОПУТЬКО, канд. пед. наук, доцент
Національна академія внутрішніх справ, МВС України
пл. Солом'янська 1, м. Київ-ДСП, 03035, Україна
loputko70@mail.ru

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

***Анотація.** Проаналізовано зарубіжний досвід використання методу змішаного навчання у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Розглянуто основні організаційно-методичні вимоги до використання цього методу у зарубіжній практиці. Акцентовано увагу на необхідності реалізації педагогічної майстерності викладача у процесі об'єднання методів аудиторного, електронного та онлайн навчання у контексті викладання іноземної мови. Окреслено можливості удосконалення методики викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах.*

Ключові слова: метод змішаного навчання, аудиторне навчання, електронне навчання, онлайн навчання, синтез методів, зарубіжний досвід, іноземна мова.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Методична система вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах протягом останніх десятиліть зазнала необхідних змін у зв'язку з модернізаційними тенденціями. Активізація процесу інтеграції України у європейський і світовий економічний, політичний, культурологічний простір зумовила потребу у підготовці високопрофесійних, конкурентноспроможних фахівців, які б на високому професійному рівні володіли іншомовною комунікативною культурою. Ці тенденції зумовили трансформаційні процеси у методичній системі викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах України. Домінування комунікативних методів у процесі засвоєння іноземної мови є загальним чинником, функціональні методи відійшли на другий план. З посиленням тенденції технологізації навчального процесу особливої популярності набули методи комп'ютерного навчання. Однак результати аналізу знань, умінь і навичок студентів, які вивчали іноземну мову за допомогою комунікативних методик, виявив, що цей метод викладання іноземної мови має досить вагомий недолік. Так, найчастіше у майбутніх фахівців, у випускників вищих навчальних закладах, у яких навички усної комунікації розвинуті на достатньому рівні, зустрічаються значні труднощі у написанні нормативних документів, веденні ділового листування та ін. Застосування ж функціональних методів вивчення іноземної мови навіть за умови того, що вони дають значний результат у розвитку навичок іншомовного письма, є нерациональним в сучасних умовах з точки зору розподілу навчального часу.

Окреслені питання є надзвичайно актуальними для освітньої практики України, адже вимоги до майбутніх фахівців передбачають високий рівень володіння ними іноземною мовою професійного спрямування. Особливою нагальною є проблема недостатності навчального часу, зокрема, на аудиторні заняття. Саме тому виникла необхідність знаходження нових, оптимальних, інтерактивних методів вивчення іноземної мови в умовах вищих навчальних закладах.



Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз специфіки застосування змішаного методу навчання іноземної мови у зарубіжній практиці, досвід якої можна було б використати у вищих навчальних закладах України, що сприяло б швидкому та якісному оволодінню студентами англійською мовою професійного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток суспільства у економічній, соціально-культурній, політичній сферах приводить до змін у педагогічній теорії і практиці. Так, інтенсивність соціально-економічних, культурологічних процесів сучасного соціуму зумовили особливу зацікавленість багатьох іноземних учених-практиків у розробці теоретико-методичних засад використання змішаного методу вивчення іноземної мови в освітній практиці (Б Баррет, Г. Бенфілд, Д. Берн, П. Майр, Г. Робертс, С. Софрейт, П. Шарма, Дж. Уотсон). У багатьох університетах США та Великої Британії (Оксфордський університет, університет Аризони, університет Менсона, університет Уолверхемптона та ін.) активно впроваджується змішаний метод у процесі викладання іноземної мови задля підготовки високопрофесійних фахівців. Останнім часом активізувався процес упровадження цього методу в університетах Російської Федерації (Л. Десятова, О. Костіна та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Метод змішаного або комбінованого навчання (blended-learning з англ.) позиціонується як такий, що використовує переваги аудиторних занять та електронного навчання. Його використання створює насамперед можливість об'єднання оперативності та ефективності електронних форм навчання з соціальними аспектами очного навчання [3]. Англомовні автори (П. Майр та С. Софрейт) вважають, що змішане навчання – це такий метод, в основу якого покладена концепція дидактично осмисленого об'єднання технологій «класичної освіти в класах» та технологій віртуального та онлайн навчання, яке базується на нових інформаційних та комунікативних носіях [3].

Д. Берн [2] використовує термін blended learning для визначення такої навчальної програми, що включає декілька методів подання матеріалу. Дослідник також аналізує такий навчальний процес у контексті використання різних методик, орієнтованих на реальні дії в реальному часі, наприклад співвідношення електронних навчальних програм, елементів індивідуальних занять з тренером чи коучем та програми, де сам учень вибирає оптимальні швидкість та інтенсивність навчання. Основною перевагою методу змішаного навчання є вибір правильного способу донесення матеріалу [9, с. 12].

Специфіку застосування змішаного методу вивчення іноземної мови у російських вищих навчальних закладах О. Костіна вбачає в об'єднанні (змішуванні) формальних (навчання в аудиторії, вивчення та перевірка матеріалів мовного курсу, написання контрольних робіт, тестування та ін.) та неформальних методів та засобів навчання (спілкування з викладачем за допомогою електронної пошти, проведення інтернет-конференцій та ін.). Також необхідним під час використання цієї технології автор вважає комбінування різних способів подання навчального матеріалу (очне face-to-face, електронне online learning та самостійне навчання self-study learning) з використанням методики управління знаннями [7, с. 141].

Л. Десятова вважає, що комбіноване навчання повинно бути побудоване на основі поєднання електронних навчальних програм у реальному часі та елементів індивідуальних занять викладача з тими, хто навчається. Дослідниця дотримується



думки, що студент переважно має сам встановлювати оптимальну швидкість та інтенсивність процесу навчання. Основним моментом за умови застосування такого методу є правильне співвідношення засобів навчання, яке значним чином вплине на кінцевий результат [6].

Енциклопедичні електронні видання пропонують розглядати метод змішаного навчання за такою схемою (Рис.1) [5]:

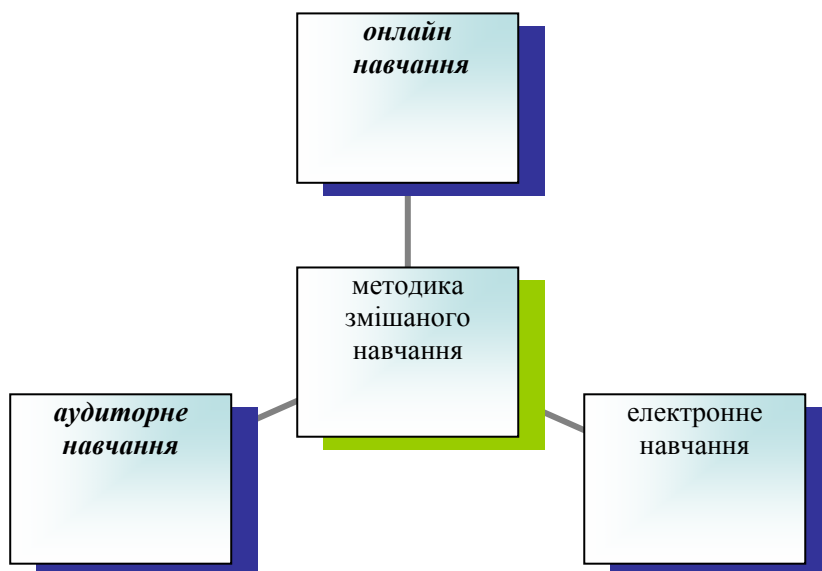


Рис. 1. Метод змішаного навчання

У зарубіжній практиці у вивченні англійської мови можна виокремити основні засади застосування комбінованого методу. Необхідними для його успішної реалізації у навчальному процесі є об'єднання (синтез) методів аудиторного, електронного та онлайн навчання за умови дидактичного осмислення викладачем їх співвідношення для отримання оптимального результату в опануванні іноземною мовою професійного спрямування. Особлива увага має приділятися формуванню більш ефектної взаємодії суб'єктів навчання, де активні дії мають бути спрямовані на набуття навичок самостійності у виборі темпу вивчення навчальної дисципліни у кожного студента. Можна зауважити, що добір методів змішаного навчання ґрунтується на взаємній компенсації недоліків класичних методів аудиторного, електронного й онлайн навчання [8, с. 68].

Розглядаючи класичні методи роботи в аудиторії, можна виокремити такі основні переваги та недоліки (Табл.1):



Таблиця 1.

Переваги	Недоліки
формування великих і малих навчальних груп (соціалізація учасників навчального процесу)	труднощі в організації навчання (необхідність одночасної присутності в одному місці усіх учасників навчального процесу)
особистий контакт викладача зі студентами	необхідність проведення заняття з одним рівнем інтенсивності для всіх
можливість побудови повноцінної комунікації під час навчального заняття	труднощі в індивідуалізації та диференціації видів роботи
швидке усунення помилок у усному мовленні та письмі	необхідність подання усім студентам одного матеріалу
можливість ретельного контролю за роботою навчального контингенту	використання обмеженої кількості методів організації заняття

У роботі ж, організованій переважно за методами електронного та онлайн навчання, можна визначити наступні позитивні й негативні аспекти (Табл.2):

Таблиця 2.

Переваги	Недоліки
Студенти мають можливість самостійно обирати місце і час заняття	відсутність або обмеженість соціальних контактів між членами навчальної групи
студент має змогу займатися у обраному темпі, пришвидшуючи та уповільнюючи його за потреби	обмеженість особистого контакту з викладачем
збільшення мобільності студентів	труднощі у виявленні та усуненні помилок у процесі вивчення навчального матеріалу
навчальний матеріал можна попередньо відібрати та організувати	зниження рівня адекватності контролю
постійне оновлення та, як наслідок, – підвищення актуальності фактичного навчального матеріалу	необхідність високого рівня самодисципліни та здатності до самостійного навчання у студентів

Отже, аналіз основних переваг та недоліків у використанні таких методів навчального процесу дає змогу розглядати їх синтез як механізм взаємної компенсації недоліків та створення такого симбіозу, за якого буде розкрито весь потенціал аспектів роботи за кожним з них.

Звертаючись до зарубіжного досвіду, зауважимо, що в університеті Уолверхемптона викладачі визначають ряд вимог, необхідних для успішної роботи за змішаним методом [4]:

- стовідсоткова наявність документів, необхідних для складання модуля в електронному форматі;
- регулярна можливість спілкування з викладачем та зворотного зв'язку;
- можливість навчання одне в одного у членів навчальної групи;
- складання електронного плану особистого розвитку;



- можливість отримувати усі необхідні матеріали для підсумкового контролю в електронному форматі;
 - проведення аудиторного навчання в інтерактивній формі.
- Виконання цих вимог у свою чергу для майбутніх фахівців створює можливості:
- цілодобового доступу до навчальних матеріалів;
 - аналізувати особисті досягнення у вивченні навчальної дисципліни, отримувати коментар викладача щодо власної успішності та інформувати деканат про здобутки кожного окремого студента одразу;
 - організувати та брати участь у групових інтерактивних заняттях (використання електронних технологій для цього не є необхідним);
 - використання несинхронізованого колективного навчання, що значно розширює межі аудиторного навчання, яке може проводитись у час, найбільш зручний для усіх учасників навчального процесу;
 - кращого розуміння внутрішньої суті навчального процесу;
 - покращення ефективності зворотного зв'язку;
 - удосконалення моніторингу навчальних досягнень студентів можливості надання пропозицій та рекомендацій щодо працевлаштування тих з них, які мають найкращий рейтинг;
 - збереження часу та паперу.

В Оксфордському університетському центрі підготовки персоналу та розвитку освіти Г. Бенфілд та Г. Робертс підготували доповідь [1], присвячену застосуванню методу змішаного електронного навчання, у якій презентували наступну схему роботи з аудиторією, яка може бути прикладом ефективно організації навчання із дотриманням вищезазначених вимог (Рис.2):

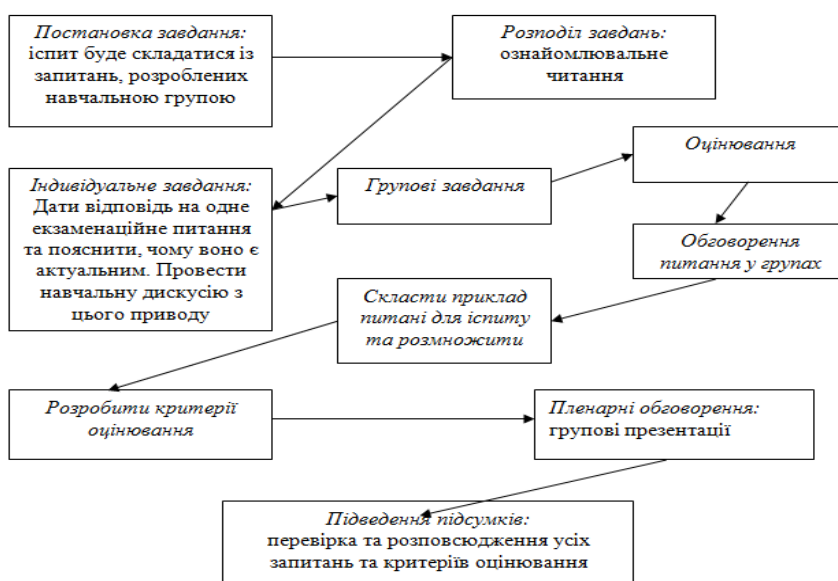


Рис 2. Схема роботи з аудиторією, яка може бути прикладом ефективно організації навчання.



Цей досвід свідчить про можливість значного підвищення інтенсивності навчання у вищому навчальному закладі за умови доцільного використання змішаного методу в процесі навчання англійської мови як іноземної. Серед основних переваг його впровадження зазначимо такі: комбінування аудиторного та електронного навчання, застосування групових та індивідуальних методів роботи, розвиток навичок участі у навчальній дискусії, набуття навичок проведення колективної роботи, ретельне планування викладачем усього навчального курсу, актуальність фактичного матеріалу з навчальної дисципліни, підвищення рівня використання наочних засобів, підвищення рівня самостійності студентів, зростання рівня особистої відповідальності за успішність навчального контингенту, ретельність проведення поточного та підсумкового контролю, збільшення можливостей віртуального спілкування з викладачем та, як наслідок, – можливість регулярних консультацій викладача.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, удосконаленню методики викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах далекого та ближнього зарубіжжя присвячено значну увагу науковців, педагогів-практиків. Основні зрушення відбуваються у сфері створення нових методик електронного навчання іноземної мови, пристосування до нових вимог щодо результативності вивчення навчальної дисципліни та формування таких механізмів їх комбінування, системне використання яких дало б змогу сформувати всебічну професійну компетенцію майбутнього фахівця. Також грамотне застосування методу змішаного навчання створює можливості для включення самих суб'єктів навчання до процесу організації занять з навчальної дисципліни і, як наслідок, значно підвищує мотивацію до її свідомого вивчення.

Перспективи подальших розвідок. Упровадження методу змішаного навчання у навчальний процес вищих навчальних закладів України є перспективним. Основними напрямками подальших досліджень у цій сфері можна визначити такі: визначення питомої ваги аудиторної роботи під керівництвом викладача, дослідження можливостей онлайн спілкування викладачів та студентів, використання можливостей змішаного методу в процесі організації дистанційного навчання, визначення оптимального співвідношення аудиторних, онлайн та електронних методів для різних категорій студентів та ін. Перспективою подальших досліджень є підготовка методичних рекомендацій з використання методу змішаного навчання до занять з курсу «Іноземна мова професійного спрямування» згідно з навчальними програмами відповідно до спеціальностей.

Література

1. Benfield G., Roberts G. Blended e-learning in HE [Electronic resource] / G. Benfield, G. Roberts. – Mode of access: <<http://www.brookes.ac.uk>>.
2. Берн Д. Смешанное обучение [Электронный ресурс] / Д. Берн. – Режим доступа: <<http://www.trainingreference.co.uk>>.
3. Blended Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <hr-pedia.ru/index.php/Blended-learning>.
4. Blended Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.wlv.ac.uk>>.



5. Blended Learning Methodology [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Blended-learning-methodolog.jpg>>.

6. Десятова Л. В. Использование модели очного и дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Л. В. Десятова. – Режим доступа: <oxfordquality.ru/files/files/blended_learning>.

7. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е. В. Костина // Известия высших учебных заведений. Серия : Гуманитарные науки, 2010. – Т. 1. – №2. – С. 141–144.

8. Sharma P., Barret B. Blended Learning. Using Technologies in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barret. – Macmillan books for teachers, 2007. – P. 68.

9. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education / J. Watson. – North American Council for Online Learning, 2008. – P. 12.

Е. А. ЛОПУТЬКО, канд. пед. наук, доцент
Национальная академия внутренних дел, МВД Украины
пл.Соломянская 1, г. Киев-ДСП, 03035, Украина
loputko70@mail.ru

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

***Аннотация.** Проанализирован зарубежный опыт использования метода смешанного обучения в процессе изучения иностранного языка в высших учебных заведениях. Рассмотрены основные организационно-методические требования к использованию данного метода в зарубежной практике. Акцентировано внимание на необходимости реализации педагогического мастерства преподавателя в процессе объединения методов аудиторного, электронного и онлайн обучения в контексте преподавания иностранного языка. Очерчены возможности усовершенствования методики преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях.*

Ключевые слова: метод смешанного обучения, аудиторное обучение, электронное обучение, онлайн обучение, синтез методов, зарубежный опыт, иностранный язык.

O.A.LOPUTKO, PhD (pedagogical sciences), associate professor
National Academy of Internal Affairs, Ministry of Internal Affairs of Ukraine
1 Solomyanska Square, Kyiv-DSP, 03035, Ukraine
loputko70@mail.ru

FOREIGN EXPERIENCE CONCERNING IMPLEMENTATION OF BLENDED METHOD IN THE PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

***Abstract.** The international experience of the blended method usage in the process of the English language teaching in higher educational establishments has been analyzed. The*



main organizational-methodical demands to the usage of the above mentioned method in the foreign practice have been researched. The necessity of implementing teachers' pedagogical skillfulness in the process of combining auditorial, electronic and online methods of teaching has been stressed. Possibilities of improving methods of foreign language teaching in higher educational establishments have been defined.

It has been proved that the combination of classroom teaching methods with electronic and online means create a good background for successful implementation of the blended-learning technique. Several advantages and disadvantages of the blended method and usage of electronic and online resources have been highlighted. It has been determined that this method gives significant increase of intense education, provided the blended method is applied properly. Its most important advantages (the combination of classroom study with electronic means, the use of group and individual methods of work, the development of collective work participation skills, and the ability to take part in discussions) have been defined. It has been stated that the correct usage of the blended method gives possibility to involve the participants of the educational process to the organization of education which will increase their motivation and conscientious learning.

Keywords: blended method, auditorial method of teaching, electronic method of teaching, online method of teaching, methods' combination, foreign experience, foreign language.

Bibliography

1. Benfield G., Roberts G. Blended e-learning in HE [Electronic resource] / G. Benfield, G. Roberts. – Mode of access: <<http://www.brookes.ac.uk>>.
2. Byrne D. Blended Learning [Electronic resource] / D. Bern. – Mode of access: <<http://www.trainingreference.co.uk>>.
3. Blended Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <hrpedia.ru/index.php/Blended-learning>.
4. Blended Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.wlv.ac.uk>>.
5. Blended Learning Methodology [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Blended-learning-methodolog.jpg>>.
6. Desyatova L. The use of a full-time and distance learning [Electronic resource] / L. V. Desyatova. – Mode of access: <oxfordquality.ru/files/files/blended_learning>.
7. Kostina E. V. The model of blended learning and its use in the teaching of foreign languages / E. V. Kostina // *Izvestiya vysshix uchebnyx zavedenij. Seriya : Gumanitarnye nauki*, 2010. – T. 1. – №2. – S. 141–144.
8. Sharma P., Barret B. Blended Learning. Using Technologies in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barret. – Macmillan books for teachers, 2007. – P. 68.
9. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education / J. Watson. – North American Council for Online Learning, 2008. – P. 12.



УДК: 37.013.74

І. І. ПОДОДИМЕНКО, аспірантХмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
pododimenko@hotmail.com**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ**

***Анотація.** Описано особливості професійної підготовки фахівців з комп'ютерних наук в університетах Японії на сучасному етапі. Охарактеризовано типи закладів вищої освіти, джерела їх фінансування та кількісний склад студентів. Проаналізовано організацію навчального процесу та орієнтири щодо навчальних програм підготовки фахівців галузі комп'ютерних технологій. Розглянуто відмінності профілюючих кафедр порівняно з європейськими. Визначено пріоритетні напрями підвищення якості вищої освіти в Японії. Обґрунтовано доцільність вивчення досвіду Японії для оптимізації розвитку комп'ютерної освіти в Україні.*

Ключові слова: професійна освіта, система закладів вищої освіти Японії, фахівці з комп'ютерних наук.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграційні процеси, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, вимагають від нашої країни трансформування національної системи вищої освіти з урахуванням основних принципів Болонського процесу, ключовою позицією якого є якість вищої освіти. Цьому сприяють державна політика в галузі освіти, втілена в Конституції України, Законі «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, відповідних указах Президента України, постановах Кабінету Міністрів України, нормативно-правовій базі вищої освіти, розробленій Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що головним ресурсом укріплення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародному рівні стає вища освіта [1, с. 5]. У зв'язку з цим в сучасних умовах надзвичайно актуальною стає потреба по-новому осмислити стан і завдання професійної підготовки фахівців усіх галузей та галузей комп'ютерних наук зокрема.

Професійні вимоги, які ставляться до фахівців з комп'ютерних наук, дають змогу виявити невідповідність між належним рівнем сучасної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук та їхньою недостатньою готовністю до професійної діяльності в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства. Це зумовлює низку суперечностей між знаннями, яких набуває майбутній фахівець з комп'ютерного напрямку, та вмінням застосовувати їх в умовах реальної професійної діяльності; готовністю таких фахівців до роботи в сучасних умовах ринку праці; об'єктивною потребою ґрунтовного аналізу прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців з комп'ютерних наук у системі вищої освіти та відсутністю його системного вивчення й узагальнення у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Відповідно до цього значний інтерес для педагогічної громадськості вищих навчальних закладів представляє досвід економічно розвинутих країн світу, особливо



Японії, де вища комп'ютерна освіта має новітні наукові досягнення та розробки, а надзвичайно стрімкі економічні й технологічні зміни висувають високі вимоги до системи ІТ-освіти, спонукають до постійної модифікації та вдосконалення програм та методів навчання фахівців з комп'ютерних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерного напрямку знайшли втілення у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема А. Гуджія, Г. Козлакової, Т. Морозової, З. Сейдаметової, С. Семерікова, П. Шарана, Дж. Р. Ларуса (J. R. Larus), Д. Ноткіна (D. Notkin), Р. Д. Шліхтінга (R. D. Schlichting) та інших. В останні роки в Україні активізувались пошуки вітчизняних дослідників щодо можливостей творчого використання прогресивних ідей досвіду Японії (О. Озерська, Н. Пазюра, Т. Свердлова, Л. Царьова). Проте затребувана наукою та практикою проблема вивчення японського досвіду все ще залишається недостатньо розробленою. Аналіз, осмислення і належна оцінка досвіду Японії може сприяти розвитку нових теоретичних і практичних підходів до вирішення проблеми професійної підготовки бакалаврі комп'ютерних наук в Україні.

Формулювання мети статті. У статті ставимо за мету дослідити особливості розвитку комп'ютерної освіти в університетах Японії на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рівень розвитку країни значною мірою визначається рівнем розвитку освіти. В Японії спостерігається найвищий показник середнього рівня освіти на душу населення, більше, ніж 90 % японських працівників має 14 років освіти. Майже 95 % учнів продовжують навчання у середній школі другого ступеня до 18 років, 33 % випускників повної середньої школи починають працювати і тільки 4 % японських учнів починають працювати у віці 15 років, 70 % японців потрапляють на ринок праці з сертифікатом вищої освіти [10, с. 278].

У системі вищої освіти Японії функціонують університети і коледжі (Daigaku), молодші коледжі (Nanki-Daigaku), технічні коледжі (Koto Senmon Gakko) та заклади спеціальної підготовки (Senshu Gakko), що знаходяться під керівництвом Міністерства освіти, культури, спорту, науки і техніки Японії (MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology) [6]. Університети (переважна більшість з них є комплексами, до складу яких входять заклади освіти нижчих рівнів, що має свої переваги, оскільки проводиться цільова підготовка вступників до ВНЗ) здійснюють навчання та дослідження за спеціалізованими академічними дисциплінами та надають класичні і новітні знання. Кількість навчальних закладів за типом, формою власності та кількістю студентів представлено у таблиці 1 [3].

У 2013 році в Японії більше 2,89 млн. студентів здобувають вищу освіту в близько 780 університетах, з яких 86 – державні, 95 – префектурні та 599 – приватні. Близько 150 тис. студентів навчаються у 387 молодших коледжах, з яких 24 – префектурні та 363 – приватні. У віковому розрізі кількість 18-річних студентів університетів та молодших коледжів становить 56,2 %. Приблизно 59,2 тис. студентів підвищують свій освітньо-кваліфікаційний рівень в 57 технічних коледжах (з них – 51 державний, 3 приватні та 3 префектурні). Крім того, у 3,3 тис. закладах спеціальної підготовки навчається близько 646 тис. студентів. Таким чином, у 4,5 тис. закладів вищої освіти Японії навчається близько 3,75 млн. студентів. Водночас існує тенденція до паралельного навчання: студенти університетів одночасно здобувають практичні навички у закладах спеціальної підготовки [3].



Таблиця 1

Типи та кількість закладів вищої освіти Японії (2013)

Тип ВНЗ	Форма власності	Кількість закладів	Кількість студентів
Університет (University)	Державні	86	623 000
	Префектурні	95	144 000
	Приватні	599	2 126 000
	Всього	780	2 893 000
Молодші коледжі (Junior College)	Державні	–	–
	Префектурні	24	8 500
	Приватні	363	142 000
	Всього	387	150 000
Технічні коледжі (College of Technology)	Державні	51	53 291
	Префектурні	3	4 004
	Приватні	3	1 925
	Всього	57	59 220
Заклади спеціальної підготовки (Specialized Training College)	Державні	11	79
	Префектурні	200	6 900
	Приватні	3 056	639 021
	Всього	3 266	646 000
Всього		4 509	3 748 220

Станом на 2013 рік 76 % японських вищих навчальних закладів є приватними. Таким чином, маємо підстави стверджувати, що в Японії досить розвинутий приватний освітній сектор.

Фінансування закладів вищої освіти будь-якої форми власності здійснює Міністерство освіти, культури, спорту, науки і техніки Японії (див. табл. 2) [3].

Таблиця 2

Фінансування закладів вищої освіти Японії за 2009-2013 рр., більйони йен

Фіскальний рік	Університети		Молодші коледжі		Технічні коледжі	Заклади спеціальної підготовки	Всього
	Державні	Приватні	Державні	Приватні			
2009	1 471	270	12	36	92	0,4	1881,4
2010	1 706	260	4,3	23	88	0,2	2081,5
2011	1 593	282	0,0	15	89	0,1	1979,1
2012	1 778	287	0,0	13	93	0,2	2171,2
2013	1 513	281	0,0	13	82	0,2	1889,2

До всіх закладів вищої освіти прийом здійснюється за результатами вступних іспитів [10, с. 278].

Згідно зі статистичними даними Міністерства освіти, культури, спорту, науки і техніки Японії, у 2012 році серед випускників за ОКР «бакалавр» найпрестижнішими спеціальностями були економіка, правознавство, філологія (34,2 %). Водночас технічні спеціальності – популярніші, ніж в Україні (15,4 %) [6].

Вартість навчання на здобуття ОКР «бакалавр» варіюється від 390-535,8 тис. йен за рік в державних та префектурних університетах/молодших коледжах до 550 тис. – 4,38 млн. йен за рік у приватних університетах/молодших коледжах. Плата за навчання залежить від напрямку: найдорожчими спеціальностями, відповідно, є стоматологія (4,38 млн. йен за рік) та медицина (3,9 млн. йен за рік). У приватних університетах вартість навчання за напрямом «Комп'ютерні науки» становить 1,0-1,14 млн. йен за рік [3].



До провідних вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з комп'ютерних наук, належать Токійський університет (the University of Tokyo), Кіотський університет (Kyoto University), Осацький університет (Osaka University), Університет Кюшу (Kyushu University), Хоккайдоський університет (Hokkaido University) та Університет Тохоку (Tohoku University). До цього переліку також доцільно віднести Токійський технічний університет (Tokyo Institute of Technology). Серед приватних університетів варто відзначити два найвідоміші – Університет Кейо (Keio University) та Університет Васеда (Waseda University).

Головною особливістю японської системи освіти є навчальний рік, який триває з 1-го квітня по 31-ше березня. Зауважимо, що академічний рік Японії становить 240 навчальних днів [7] і, відповідно, є найдовшим серед розвинених країн світу (Німеччина, Великобританія – 192; Франція – 185; США – 180).

Організація навчального процесу в японських університетах відбувається за рахунок чіткого поділу на загальнонаукові та спеціальні дисципліни. Перші два роки всі студенти здобувають загальноосвітню підготовку, що надає їм можливість глибше зрозуміти суть обраної спеціальності, а викладачам – впевнитися в правильності вибору студента, визначити його науковий потенціал. Останні два роки навчання студенти вивчають спеціалізовані дисципліни [8, с. 17].

Сьогодні в університетах Японії за напрямом «Комп'ютерні науки» існує більше 130 навчальних програм на здобуття ОКР «бакалавр» та 100 програм на здобуття ОКР «магістр».

У 1997 році Японською Федерацією з обробки інформації (the Information Processing Society of Japan (IPSJ)) було розроблено орієнтири щодо навчальних програм підготовки фахівців галузі комп'ютерних наук. Таким чином, навчальний план напряму «Комп'ютерні науки» повинен включати такі навчальні дисципліни, як: «Теоретичні основи комп'ютерних наук» (Computer Science Fundamentals), «Теоретичні основи програмування» (Programming Fundamentals), «Дискретна математика» (Discrete Mathematics), «Обчислювальні алгоритми» (Computing Algorithms), «Теорія ймовірностей і теорія інформації» (Probability and Information Theory), «Логіка» (Basic Logic), «Цифрова логіка» (Digital Logic), «Теорія автоматів і формальних мов» (Formal language and Automata Theory), «Структури даних» (Data Structures), «Архітектура комп'ютерів» (Computer Architecture), «Мови програмування» (Programming Languages), «Операційні системи» (Operating Systems), «Компілятори» (Compilers), «Бази даних» (Databases), «Розробка програмного забезпечення» (Software Engineering) та «Людино-комп'ютерний інтерфейс» (Human-Computer Interfaces) [12].

Питаннями акредитації, сертифікації та оцінювання якості викладання у закладах вищої освіти Японії займаються 5 організацій: Асоціація акредитації університетів Японії (the Japan University Accreditation Association (JUAA)), Національний інститут присвоєння наукових ступенів та атестації університетів (the National Institute of Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE)), Комітет з оцінювання якості викладання у закладах вищої освіти Японії (the Japanese Institution for Higher Education Evaluation (JIHEE)), Об'єднана асоціація коледжів Японії (the Japanese Association for College Association (JACA)), Правовий комітет Японії (the Japan Law Foundation (JLF)).

Щоб здобути ступінь бакалавра, студент повинен набрати протягом 4-х років навчання 124 таньї (на зразок кредитів ECTS) з визначеної групи предметів.



Після закінчення основного 4-річного курсу навчання в університеті випускник може продовжити навчання в магістратурі. Термін навчання в магістратурі у ВНЗ Японії – 2 роки, за які студентові необхідно набрати 30 таньї, написати дослідницьку роботу та захистити її, скласти іспит на ступінь магістра.

Для здобуття докторату потрібно закінчити 5-6 річну докторантуру, отримати 30 таньї, написати дисертацію та здати екзамен.

Система оцінювання подібна до української. За кожен предмет студент отримує два таньї. Щоб отримати одну таньї, необхідно прослухати упродовж 15 тижнів по одній годині лекцій (вимагає 1-годинної самостійної підготовки), щотижня брати участь у 2-годинному семінарі (вимагає одногодинної самостійної підготовки), щотижня брати участь у 2-годинних лабораторних заняттях (вимагають 3-годинної самостійної підготовки).

Японські ВНЗ мають унікальний у світі інститут «студента-дослідника» (kenkyusei): студент, який поставив за мету одержання наукового ступеня, має можливість займатися дослідницькою роботою в обраній ним галузі знань упродовж від 6-ти місяців до 1-го академічного року.

Академічні групи за напрямом комп'ютерних наук, як правило, за статеві-віковим складом є однорідними: жінки становлять лише 10 % від загальної кількості студентів.

Структура та професорсько-викладацький склад кафедри японського університету суттєво відрізняється від європейського. Зокрема, кафедра японського університету – це лабораторія (koza), де працюють близько трьох викладачів та студенти, для яких ця кафедра є профілюючою. Кафедру очолює професор (Full Professor (kyoju)), який не лише виконує управлінську функцію, а й визначає перспективні напрями дослідження для лабораторії. Викладачі кафедри, як правило, колишні випускники, диференціюються не лише за званням, а й за своїми чітко визначеними функціональними обов'язками. До складу кафедри-лабораторії входять 1 доцент (Associate Professor (jokyoku)) або 1 старший викладач (Assistant Professor (koshi)) та 2 помічники викладача (Assistant (joshu)), які ще навчаються в магістратурі або аспірантурі [9, с. 63].

Професорсько-викладацький склад та студенти кожної такої лабораторії працюють над чітко визначеною проблемою. Наприклад, кафедри факультету інформатики та комп'ютерних наук (the Department of Information and Computer Sciences) Осацького університету (Osaka University) проводять дослідження в таких галузях, як мови програмування (Programming Languages), обчислювальні механізми (Computing Mechanisms) та мікропроцесорна інфотехніка (Intelligent Information Engineering) [11].

Міністерство освіти, культури, спорту, науки і техніки Японії дозволяє університетам змінювати традиційну структуру лабораторій. Найвідомішим прикладом є Університет Цукуба (the University of Tsukuba), де дослідження адміністративно розподілені та здійснюються у 26 дослідницьких інститутах. Зокрема дослідження в галузі комп'ютерних наук проводяться в Інституті інформаційних наук і електроніки (the Institute of Information Sciences and Electronics). Інститут складається з 70 викладачів, 11 асистентів та близько 200 магістрів й аспірантів. Фінансування досліджень Інституту складало 200 млн. йен (близько 1,7 млн. дол. США) у 2000 фінансовому році [4].

Варто відзначити, що продуктивність досліджень у галузі комп'ютерних технологій у Японії є надзвичайно високою. Як правило, такі дослідження в



університетах проводяться за підтримки різних провідних організацій та професійних асоціацій в індустрії інформаційних технологій, а саме: Японська Федерація з обробки інформації (the Information Processing Society of Japan (IPSJ)), Інститут електротехніки, електроніки та зв'язку (the Institute of Electronics, Information and Communication Engineers (IEICE)), Японське товариство робототехніки (the Robotics Society of Japan (RSJ)), Японське товариство програмного забезпечення та технологій (the Japan Society for Software Science and Technology (JSSST)). Існує плідна співпраця закладів вищої освіти та приватних фірм й корпорацій таких, як Fujitsu, Hitachi, IBM, NEC, Sony та інших.

До пріоритетних напрямів підвищення якості вищої освіти в Японії варто віднести: розробку академічних стандартів для студентів, застосування у навчальному процесі новітніх інформаційних технологій, модернізацію та уточнення програм оцінювання якості викладання, підвищення рівня фінансування ВНЗ [5].

Доцільно також відзначити ініційований у 2008 році японським урядом план інтернаціоналізації вищої освіти «Global 30» [2]. Уряд країни поставив за мету залучити 300 тис. іноземних студентів до 2020 року (поріг у 100 тис. студентів було подолано ще 2003 року). Для цього у 2009 році Міністерством освіти, культури, спорту, науки і техніки Японії було обрано 30 університетів із центрами у 13 провідних університетах країни. Значна частина 1,5 річних навчальних курсів для іноземних студентів повністю викладається англійською. Модель роботи для залучення студентів з-за кордону включає також роботу спеціальних співробітників для підтримки іноземних студентів, надання студентам можливості почати навчання у вересні (а не у квітні, коли зазвичай починається навчальний рік у Японії), залучення викладачів з інших країн, розширення програм обміну з університетами інших країн.

Висновки результатів дослідження та Перспективи подальших розвідок. Вивчення особливостей комп'ютерної освіти в університетах Японії свідчить про наявність позитивних підходів та ідей. Саме тому осмислення та конструктивне використання зарубіжного прогресивного досвіду у вітчизняній практиці вищої школи дозволить суттєво покращити ситуацію навчання фахівців цієї галузі знань.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 23 квітня 2002. – № 33. – С. 5.
2. Global 30. [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.uni.international.mext.go.jp/global30/>>.
3. Japan Statistical Yearbook 2013, edited by the Statistical Research and Training Institute, and published by the Statistics Bureau, both under the Ministry of Internal Affairs and Communications, Japan [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/index.htm>>.
4. ISE: Institute of Information Sciences and Electronics, University of Tsukuba [Electronic resource] – Mode of access: <www.cs.tsukuba.ac.jp/ise-en.html>.
5. Maruyama F. An Overview of the Higher Education System in Japan [Electronic resource] / F. Maruyama – Mode of access: <www.zam.go.jp/n00/pdf/nk001001.pdf>.
6. MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.mext.go.jp/english/>>.



7. National Institute for Educational Policy Research [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.nier.go.jp/English/index.html>>.
8. National profiles in technical and vocational education in Asia and the Pacific. Japan. UNESCO Principal regional office for Asia and the Pacific. – Bangkok, 1995. – P. 12–18.
9. Notkin D. Computer Science in Japanese Universities / D. Notkin, R. D. Schlichting, J. R. Larus // Computer. – 1993. – Vol. 26, Issue 5. – P. 62–70.
10. Simone J. van Zolingen. Developments in Education and Training in Japan, Radboud University Nijmegen, The Netherlands / J. van Zolingen Simone // Human Resource Management. – 2004. – 41 (1). – P. 270–279.
11. The Department of Information and Computer Sciences, Osaka University [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.es.osaka-u.ac.jp/en/department/school/inf.html>>.
12. The Information Processing Society of Japan (IPSJ) [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.ipsj.or.jp/english/>>.

И. И. ПОДОДИМЕНКО, аспирант
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
pododimenko@hotmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО КОМПЬЮТЕРНЫМ НАУКАМ В УНИВЕРСИТЕТАХ ЯПОНИИ

***Аннотация.** Описаны особенности профессиональной подготовки специалистов по компьютерным наукам в университетах Японии на современном этапе. Охарактеризованы типы учреждений высшего образования, источники финансирования и количественный состав студентов. Проанализирована организация учебного процесса и ориентиры относительно учебных программ подготовки специалистов отрасли компьютерных технологий. Рассмотрены отличия профилирующих кафедр в сравнении с европейскими. Определены приоритетные направления повышения качества высшего образования в Японии. Обоснована целесообразность изучения опыта Японии для оптимизации развития компьютерного образования в Украине.*

Ключевые слова: профессиональное образование, система учреждений высшего образования Японии, специалисты по компьютерным наукам.

I. I. PODODIMENKO, postgraduate student
Khmelnyskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnyskyi, 29016, Ukraine
pododimenko@hotmail.com

CURRENT TRENDS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN COMPUTER SCIENCES AT JAPANESE UNIVERSITIES

***Abstract.** Peculiarities of training experts in the sphere of computer science at the universities of Japan at the present stage have been outlined. Types of higher education establishments, sources of financing and quantitative structure of students have been characterized. Organization of educational process and guidelines considering syllabi of*



computer technologies training has been analyzed. Differences among main Ukrainian chairs in comparison with European ones have been considered. The priority directions for improvement of higher education quality in Japan have been defined. Appropriateness of Japanese experience studying for optimization of computer education development in Ukraine has been substantiated. On the basis of professional requirements' analysis a number of contradictions and disparities in computer sciences specialists under the conditions of swift development of informative society have been traced. Higher education institutions of Japan that on the modern stage carry out professional training of specialists in computer sciences have been described by type, pattern of ownership and quantitative composition of students. The peculiarities of financing Japanese higher educational establishments in present time have been considered. Leading higher educational institutions that carry out training of computer science bachelors have been defined. The differences in structure and faculty advisors of profiling departments of Japanese universities in comparison with European ones have been presented. The priority directions for the upgrading of higher education in Japan and the prospect for further research of the professional training of specialists in the industry of computer sciences have been outlined.

Keywords: training, system of Japanese higher education establishments, experts in the sphere of computer science.

Bibliography

1. National Doctrine of Ukraine's Education Development in XXI century // Education of Ukraine. – 23 квітня 2002. – № 33. – P. 5.
2. Global 30. [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.uni.international.mext.go.jp/global30/>>.
3. Japan Statistical Yearbook 2013, edited by the Statistical Research and Training Institute, and published by the Statistics Bureau, both under the Ministry of Internal Affairs and Communications, Japan [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/index.htm>>.
4. ISE: Institute of Information Sciences and Electronics, University of Tsukuba [Electronic resource] – Mode of access: <www.cs.tsukuba.ac.jp/ise-en.html>.
5. Maruyama F. An Overview of the Higher Education System in Japan [Electronic resource] / F. Maruyama – Mode of access: <www.zam.go.jp/n00/pdf/nk001001.pdf>.
6. MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.mext.go.jp/english/>>.
7. National Institute for Educational Policy Research [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.nier.go.jp/English/index.html>>.
8. National profiles in technical and vocational education in Asia and the Pacific. Japan. UNESCO Principal regional office for Asia and the Pacific. – Bangkok, 1995. – P. 12–18.
9. Notkin D. Computer Science in Japanese Universities / D. Notkin, R. D. Schlichting, J. R. Larus // Computer. – 1993. – Vol. 26, Issue 5. – P. 62–70.
10. Simone J. van Zolingen. Developments in Education and Training in Japan, Radboud University Nijmegen, The Netherlands / J. van Zolingen Simone // Human Resource Management. – 2004. – 41 (1). – P. 270–279.
11. The Department of Information and Computer Sciences, Osaka University [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.es.osaka-u.ac.jp/en/department/school/inf.html>>.
12. The Information Processing Society of Japan (IPSJ) [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.ipsj.or.jp/english/>>.



УДК: 005.336.4:005.963.1:376-054.62:61(292.7/.8)

Я. І. ПРОСКУРКІНА, аспірант

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського, 9, М. Київ, 04060, Україна
yana_i_pr@ukr.net

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНИХ ШКОЛАХ США

***Анотація.** Досліджено актуальні питання організації підготовки іноземних студентів до вступу у вищі медичні школи США. Проаналізовано правила вступу до вищих медичних шкіл, програми підготовки до вступу та навчальна практика. Акцентовано увагу на перевагах та недоліках системи підготовки іноземних студентів до вступу у вищі медичні школи США. Запропоновано Перспективи подальших розвідок у контексті застосування зарубіжного досвіду в організації підготовки іноземних студентів до навчання в українських вищих навчальних закладах.*

Ключові слова: іноземні студенти, допрофесійна підготовка, вищі медичні школи США, програми підготовки до вступу.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Участь вищої школи України в підготовці національних кадрів для зарубіжних країн є традиційним компонентом її міжнародної діяльності. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що одним із головних напрямів міжнародної співпраці є надання послуг іноземним громадянам у галузі вищої та післядипломної освіти [1]. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») теж одним із пріоритетних напрямів розвитку міжнародних зв'язків у галузі освіти визначає вдосконалення системи підготовки і перепідготовки фахівців для зарубіжних країн [2]. Зважаючи на те, що серед іноземних студентів значним попитом користуються медичні спеціальності, актуальним залишається питання якісної підготовки іноземних громадян на підготовчому факультеті до вступу у вищі медичні навчальні заклади.

Пошук шляхів удосконалення програм підготовки іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах за медичним профілем актуалізує необхідність аналізу подібних систем підготовки в інших країнах. Такий аналіз дозволить оптимально враховувати досвід інших країн (як негативний, так і позитивний) для більш ефективної організації процесу підготовки іноземних студентів в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми допрофесійної підготовки іноземних громадян розглядаються в низці публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів, зокрема Н. Булгакової, Л. Куришевої, О. Палки, І. Родіонової. Питання організації та здійснення процесу навчання іноземних студентів медичного профілю в умовах підготовчого факультету висвітлюються на міжуніверситетських науково-методичних конференціях. Разом з тим аналіз теоретичних джерел доводить, що в сучасній вітчизняній педагогічній теорії відсутні роботи, присвячені вивченню особливостей допрофесійної підготовки іноземних студентів медичного профілю в зарубіжних країнах.



Формулювання мети статті. США посідає серед інших країн перше місце у рейтингу програм з академічної мобільності. Сучасна американська система вищої освіти суттєво відрізняється від української. Одним з базових принципів організації вищої школи в Сполучених Штатах проголошується «академічна свобода», яка надається як самим навчальним закладам, так і студентам. За таких умов кожен студент американського вищого навчального закладу самостійно визначає власну освітню траєкторію згідно зі своїми професійними інтересами, уподобаннями та схильностями. Очевидно, що така організація навчання вимагає відповідальності і самодисципліни. Студент самостійно планує свій розклад занять відповідно до обраної спеціальності, записується на лекції, семінари, вибирає час для практики і стажування.

У межах статті проаналізуємо організаційно-педагогічні особливості підготовки іноземних студентів медичного профілю у вищих навчальних закладах у США і визначимо чинники привабливості освіти для іноземних студентів у цій країні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отримання вищої медичної освіти в США – це складний і довготривалий процес як для самих американців, так і для іноземних студентів. Щодо іноземних студентів існує низка перешкод, яка обмежує доступ громадян до медичної освіти. Передусім це висока вартість навчання. Тому уряд країни пропонує своїм громадянам фінансову допомогу у вигляді грантів і кредитів на навчання в університетах, у тому числі медичних. Натомість, подібне фінансування з боку державних структур не передбачене для іноземних студентів. Тому більшість медичних шкіл, які приймають заяви на вступ від іноземних громадян, вимагають від кожного абітурієнта довести свою фінансову спроможність і одноразово сплатити всю суму за навчання на початку навчання.

Іншою перешкодою є відносна невелика кількість закладів, готових навчати іноземних студентів. Тільки 50 з 126 американських медичних навчальних закладів приймають заяви від неамериканських громадян/ постійних жителів. Окрім того, переважна більшість вищих медичних шкіл, які беруть на навчання іноземних студентів, є приватними, а такі школи зазвичай встановлюють більш високу плату за навчання.

Іноземні студенти можуть розраховувати на фінансову допомогу для навчання в медичних школах лише на магістерських і докторських програмах, оскільки самі медичні школи зацікавлені в навчанні студентів з інших країн. Утім такий варіант можливий для тих студентів, які можуть підтвердити свій рівень знань значними науково-дослідними і академічними здобутками. [3].

У Сполучених Штатах Америки відсутні єдині умови вступу для іноземних студентів, тому процедура прийому до вищого навчального закладу в кожному університеті різна. Асоціація американських медичних коледжів видає щорічний довідник медичних коледжів «Умови і вимоги надходження в медичний коледж» (MSAR), де міститься корисна інформація і статистика щодо вступних умов і вимог у різних вищих медичних школах країни.

Обов'язковою вимогою для усіх іноземних студентів є високий рівень знання англійської мови, підтверджений результатами міжнародного тесту TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Більшість навчальних закладів країни вимагають 61-80 балів TOEFL iBT (Інтернет варіант тесту) або 500 балів для TOEFL pBT (паперовий варіант тесту) на програми вищої освіти ступеня бакалавра, і від 80 TOEFL iBT або 550 TOEFL pBT на програми пост-вищої освіти (диплом про вищу освіту). До розгляду приймаються результати інших міжнародних тестів, наприклад, IELTS



(International English Language Testing System): 6.0 IELTS для вступу на навчання за програмою бакалаврату чи 6.5 IELTS відповідно для навчання на постдокторських освітніх програмах.

Усі, хто прагне отримати медичну освіту, складають тест MCAT (Medical College Admission Test). Цим тестом перевіряють ймовірність успішного навчання майбутнього студента за медичним профілем. Вищі медичні заклади ретельно обирають претендентів на професію лікаря. Недостатньо продемонструвати лише знання в галузі природничих наук: біології, хімії (органічної та неорганічної), фізики. Медичні школи найбільш зацікавлені в інтелектуальному потенціалі студентів [2].

Структура тесту включає 4 секції: питання із природничих наук (Physical Sciences), питання з біології (Biological Sciences), усне опитування (Verbal Reasoning), письмова частина тесту (Writing Sample), де пропонують написати 2 твори із запропонованих тем. Завдання кожної секції побудовані так, щоб перевірити не лише знання з навчального предмета, а й навички мислення, необхідні для успіху в медичній школі, у тому числі аналітичного мислення, абстрактного мислення і розв'язання проблем. Тест триває близько семи годин з невеликими перервами між секціями.

Як правило, менш ніж два відсотки іноземних студентів проходять серйозний і жорсткий конкурсний відбір до вступу в медичні заклади. Цим можна пояснити той факт, що, незважаючи на популярність професії лікаря у світі, більшість іноземних студентів приїжджають у США отримати освіту за іншим профілем: економічним, юридичним, технічним.

Успішні результати тесту дають можливість пройти чотирирічний курс попереднього навчання в коледжі за суміжною спеціальністю – «pre-medical study». Упродовж чотирьох років студенти вивчають курси з органічної та неорганічної хімії, біології, математики, фізики, психології, а також суспільних наук. Після успішного завершення «pre-medical study» й отримання ступеня бакалавра студенти подають зави до вступу у вищу медичну школу, де ще чотири роки продовжують навчання. Програма першого і другого курсів навчання вищих медичних шкіл зорієнтована переважно на оволодіння знаннями в галузі медицини, а наступні два роки є клінічною підготовкою в лікувальних установах.

Для більш якісної підготовки до вступу у вищий навчальний заклад у США існує добре відпрацьована система відповідних підготовчих курсів, які спеціалізуються на мовній та академічній підготовці іноземних студентів. Студенти опановують знання та навички, необхідні для досягнення успіху в університетах США, а також подальшої професійної кар'єри.

Набір варіантів програм підготовки до вступу досить гнучкий. Кожний може обрати свій формат програми відповідно до власних академічних потреб. Хоча програми в різних закладах мають різні назви: «Диплом для вступу до університету» («Diploma for University Entrance»), «Рік за кордоном» («Language Year Abroad»), «Мовна перехідна програма» («ESL Transition Program»), між ними немає суттєвої різниці. Метою всіх програм для іноземних студентів є якісна мовна підготовка, без якої неможливе подальше успішне навчання й адаптація студентів до вимог і стандартів навчання та життя у США. Додатковою перевагою таких програм є те, що після успішного закінчення іноземні студенти отримують сертифікат, який дозволяє вступати до обраного закладу без складання тестів TOEFL або IELTS [4].

Найбільшою популярністю користується програма «Міжнародні студенти першого року навчання» («International First Year»). Ця програма призначена для



іноземних студентів, чиї академічні досягнення відповідають усім вимогам вступу до американських ВНЗ, втім їм бракує певного рівня володіння англійською мовою. Така програма поєднує курс англійської мови з предметами, що викладаються на першому курсі університету, включаючи всі необхідні курсові роботи й академічні бали. Підготовчі програми «International First Year» пропонують курси відповідно до обраного профілю навчання. Іноземні студенти медичного профілю можуть взяти загальний курс, який надає фундаментальні знання у галузі здоров'я, гуманітарної охорони здоров'я, гуманітарних і суспільних наук, чи науково-технологічний і математичний курс, на якому викладається загальна фізика та біологія. Такі курси включають до 9 університетських предметів. Кожен із них оцінюється у 3 або 4 академічних бали. Безсумнівною перевагою таких курсів є викладання предметів викладачами університету, що забезпечує наступність у навчанні.

Популярність програми пояснюється ще й можливістю зекономити час і гроші, адже після її закінчення іноземні студенти мають право перейти відразу на другий курс бакалаврату університету. Однак таку можливість отримають лише ті, хто має високий бал успішності за результатами навчання на довузівській програмі та підтверджений тестами TOEFL високий рівень знання англійської мови (550 рBT/80 iBT) [5].

Іншою поширеною програмою є «Мовна перехідна програма» («ESL Transition Program»). Цей навчальний курс розроблений для забезпечення іноземних студентів навичками, необхідними для зарахування на перший курс за програмою бакалаврату в університети США. Він поєднує в собі підвищення рівня англійської мови з розвитку академічних навичок і різноманітні програми позанавчальної діяльності. Незважаючи на те, що головний акцент ставиться на мовній підготовці, у студентів також є можливість прослухати й академічні предмети, які потім будуть зараховані у вищому навчальному закладі [3].

Залежно від рівня англійської мови в іноземних студентів є можливість обрати короткотривалі чи довготривалі курси цієї програми. Для іноземних студентів з низьким рівнем англійської мови (нижче Intermediate) пропонується річна мовна програма підготовки, яка складається з п'яти модулів (читання, письмо, аудіювання, говоріння, навчальні навички) і здійснюється поетапно.

На початковому етапі, окрім власне мовної підготовки, увага приділяється розвитку таких академічних навичок, як проведення дослідження, написання заміток, усні виступи. Іноземні студенти навчаються принципам структурування як письмових, так і усних наукових висловлювань, засвоюють прийоми коментування, аналізу, синтезу, аргументування і дискусії.

На другому етапі увага приділяється розвитку умінь і навичок критичних оцінок наукової літератури, науково-дослідних навичок. Студенти вчаться працювати з джерелами інформації, виокремлювати основну думку тексту, логічну основу висловлювання, обробляти текстову інформацію у вигляді таблиць, схем чи навпаки уміти прочитати схеми, таблиці. Також засвоюються прийоми компресії тексту і, звичайно, відпрацьовуються вміння активізації цих навичок в усному висловлюванні [4].

Третій етап розвиває навички роботи з великою кількістю наукової літератури, навички академічного письма, слухання великих за обсягом лекцій. На четвертій стадії формується повна готовність до навчання у вищому навчальному закладі країни. Вважається, що іноземні студенти можуть брати активну участь у семінарах,



дискусіях. На цьому етапі використовуються автентичні матеріали, увага зосереджується на подальшому розвитку навичок академічного читання, письма, розширенні словникового запасу. Студенти опановують навички написання есе на задані теми, створення презентацій. Вважається, що рівень англійської на цьому етапі має досягти еквівалента TOEFL 79 iBT або IELTS 6.5.

Аналіз електронних джерел свідчить, що американська допрофесійна система головну увагу приділяє мовній підготовці іноземних студентів. Значна частина підготовки присвячена формуванню і розвитку академічних навичок, які є значущими для успішного майбутнього університетського життя і забезпечують іноземним студентам функціональне виконання обов'язків як студентів. Іноземні студенти повинні бути готовими працювати у групах, планувати свій час, уміти працювати самостійно, систематизувати матеріал, записувати лекції, проводити дослідження, готувати презентації, оцінювати себе. Для цього під час занять використовують спеціальні освітні технології, які враховують особливості сприйняття інформації нерідною мовою. Наприклад, широке застосування інтерактивних методів навчання: творчі завдання, метод проблемного викладу, навчальні ігри (рольові ігри, імітації), діалог, монолог; використання суспільних ресурсів (екскурсії); робота в малих групах; мозковий штурм тощо. Усі наведені технології переслідують головну мету – підготувати до формату навчання у вищій школі. Студенти, що закінчили програму допрофесійної підготовки, отримують навички критичного мислення, навички, необхідні для орієнтації в академічному просторі американських вузів, впевненість у собі і у своєму успіху [5].

Вважаємо, дуже доброю традицією системи допрофесійної підготовки іноземних студентів в США є широкий вибір програм адаптації і орієнтації у новому середовищі. Іноземним студентам надається тьюторська підтримка, пропонуються спеціальні семінари, тренінги, на яких іноземні студенти можуть отримати консультації, які предмети обрати, як планувати свій майбутній розклад, якими є вимоги до навчання іноземних студентів. Такі заняття є обов'язковими для новоприбулих. Іноземним студентам забезпечують інформаційну і консультативну підтримку з різноманітних питань: житло, харчування, правові питання тощо. Крім підтримки з практичних питань, пропонують численні позакласні заходи, зустрічі з випускниками, групи підтримки іноземних студентів, культурні заходи та багато іншого. Усе це допомагає іноземним студентам подолати труднощі першого етапу навчання.

Висновки результатів дослідження. Отже, аналіз програми допрофесійної підготовки в США для іноземних студентів дає підстави зробити висновок, що привабливість отримання освіти у країні для іноземних студентів закладена в системі її організації і функціонування. Для іноземних студентів, які обрали медичний профіль, це є довгим і складним шляхом, який можуть подолати лише найбільш талановиті і наполегливі. Привабливість програм освіти і довузівської підготовки забезпечується гнучкістю та різноманітністю пропонованих освітніх програм, якістю мовної і академічної підготовки, а також роботою широко розвинутої мережі служб підтримки іноземних студентів.

Перспективи подальших розвідок. У подальших публікаціях розглянемо організаційно-педагогічні засади допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю в Україні.



Література

1. Закон України «Про вищу освіту» №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс] // Освітній портал. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_12.html>.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу: <[http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93- %D0 %BF](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF)>.
3. Miller J. Edward, Huff Joni. International Students and Medical Education: Options and Obstacles [Electronic resource] / Edward J. Miller, Joni Huff // National association of advisors for the health profession. – Mode of access: <<http://www.naahp.org/Default.aspx?tabid=2564>>.
4. Медицинское образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.useic.ru/medicine.html>>.
5. University of Georgia premedical studies program [Electronic resource] // The University of Georgia. – Mode of access: <<http://premed.uga.edu/guide/four.htm>>.

Я. И. ПРОСКУРКИНА, аспирант
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
yana_i_pr@ukr.net

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В МЕДИЦИНСКИХ ШКОЛАХ США

***Аннотация.** Исследованы актуальные вопросы организации подготовки иностранных студентов к поступлению в высшие медицинские школы США. Проанализированы правила поступления в высшие медицинские школы, программы подготовки к поступлению и учебная практика. Акцентировано внимание на преимуществах и недостатках системы подготовки иностранных студентов к поступлению в высшие медицинские школы США. Определены перспективы дальнейших исследований в контексте применения зарубежного опыта в организации подготовки иностранных студентов в условиях украинских вузов.*

Ключевые слова: иностранные студенты, предпрофессиональная подготовка, высшие медицинские школы США, программы подготовки к поступлению.

YA. I. PROSKURKINA, postgraduate student
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
yana_i_pr@ukr.net

THE EXPERIENCE OF FOREIGN STUDENTS' PREPARATION TO STUDYING AT MEDICAL SCHOOLS OF THE USA

***Abstract.** The topical issues of the organization of international students' preparation to entering higher medical schools of the USA have been considered. The admission*



requirements to higher medical schools, training programs for international applicants and teaching practice have been analyzed. Advantages and disadvantages of preparing international students for entry to higher medical schools of the USA have been emphasized. The aspects of the further researches in the context of applying international experience to the training of foreign students in Ukrainian universities have been defined.

The ways of improving programs on preparing international students for studying in higher medical schools have been analyzed. Organizational and pedagogical peculiar features of preparing international students for entry to higher medical schools of the USA have been highlighted. The major facts of attraction foreign students to medical education have been determined. The process of forming and developing academic skills as major part of preparation program has been regarded. The program of pre-professional preparation for foreign students in the USA has been analyzed. The system of educational organization and functioning as the source of attraction for gaining education has been considered. The aspects of teaching and training international students as future medical employees have been examined. It has been determined that attraction of educational programs and pre-university training is provided with flexibility and diversity of offered educational programs, quality of language and academic training, work of a developed network of foreign students' support service.

Keywords: international students, pre-university training, higher medical schools of the USA, programs of preparation to enrollment.

Bibliography

1. The Law of Ukraine "On Higher Education» № 2984-III, as amended on January 19, 2010 [Electronic resource] // Osvitnii portal. – – Mode of access: <http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_12.html>.
2. The State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI century"), decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine, dated November 3, 1993 № 896 [Electronic resource] // Zakonodavstvo Ukrainy. – Mode of access: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>>.
3. Miller J. Edward, Huff Joni. International Students and Medical Education: Options and Obstacles [Electronic resource] / Edward J. Miller, Joni Huff // National association of advisors for the health profession. – Mode of access: <<http://www.naahp.org/Default.aspx?tabid=2564>>.
4. Medical Education [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.useic.ru/medicine.html>>.
5. University of Georgia premedical studies program [Electronic resource] // The University of Georgia. – Mode of access: <<http://premed.uga.edu/guide/four.htm>>.



УДК: 378.22 +7967012.68 (410)

С. В. ГУК, аспірант
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, МОН України
вул. Огієнка 61, м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., Україна
s.guk@list.ru

КВАЛІФІКАЦІЙНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

***Анотація.** Досліджено питання кваліфікаційних напрямів професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії. Визначено структурно-змістові особливості освітніх програм, наукові напрями та модулі основних дисциплін, що входять у базовий навчальний план. Охарактеризовано роль державних органів та громадських організацій щодо забезпечення стабільного розвитку системи професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації. Наголошено на важливості та необхідності використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці фахівців з фізичної реабілітації.*

Ключові слова: фахівець з фізичної реабілітації, професійна підготовка, кваліфікаційні напрями, програми навчання, навчальний план, університети Великої Британії.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Справжнім випробуванням для біологічних, адаптаційних, соціогенних та інших механізмів пристосування до складних аспектів існування сучасної людини є інтенсифікація науково-технологічного прогресу та тенденції світового суспільного розвитку. Враховуючи демографічну ситуацію в країні, посилення фізичної деградації та зростання захворюваності населення, Міністерство освіти і науки гостро ставить питання підготовки фахівців з фізичної реабілітації, яка останнім часом відіграє провідну роль в медицині. Будучи невід'ємною складовою медичної реабілітації, фізична реабілітація посідає чільне місце в суспільстві і використовується в соціальній і професійній реабілітації як лікувальний та профілактичний засіб для комплексного відновлення фізичного здоров'я і функціональних можливостей хворих та інвалідів.

Для реалізації позитивних тенденцій у підготовці фахівців з фізичної реабілітації в Україні необхідні вивчення міжнародного досвіду та проведення об'єктивного аналізу здобутків освітніх систем зарубіжних країн та їх адаптації до національних потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової і педагогічної літератури з проблематики дослідження дав можливість з'ясувати, що різні питання професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації вивчали: О. Вацеба, О. Дубограй, Т. Круцевич, В. Мухін, В. Мурза, С. Попов – психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців з фізичної реабілітації; В. Кукса, О. Міхеєнко, Л. Сущенко – загальні проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах; Т. Бойчук – становлення фахової підготовки фізичних реабілітологів; Ю. Лянной, М. Ромашин – підготовка фахівців з



фізичної реабілітації для роботи зі спортсменами. Аналіз літературних першоджерел, проведений Т. Бойчук, М. Голубєвою, О. Левандовським, переконує у тому, що питання підготовки фахівців з фізичної реабілітації сьогодні залишається відкритим. Комплексні дослідження щодо професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації з урахуванням досвіду передових країн та регіональних особливостей досі не проводилися, чим підтверджується доцільність вивчення цієї проблеми на різних рівнях [1, с. 13].

Формулювання мети статті. Досвід високо розвинутих європейських країн щодо підготовки фахівців з фізичної реабілітації вивчений недостатньо, тому метою статті є дослідження кваліфікаційних напрямів підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізична реабілітація має тисячорічну історію розвитку. Гідротерапія та масаж як засоби відновлення організму людини були описані Гіппократом у Древній Греції ще 460 року до нашої ери. У VIII столітті розвиток ортопедії привів до винаходів перших тренажерів, на яких виконувалися вправи для відновлення функцій суглобів. Сучасна практика фізичної реабілітації розпочала свій розвиток у XIX столітті. На початку XX ст. багато країн відкрили свої перші навчальні заклади для підготовки фізичних реабілітологів. Починаючи з 1950 року, фізична реабілітація вийшла за межі лікарень [5].

Зазначимо, що 1894 року у Великій Британії засновано Спілку фізичних реабілітологів (The Chartered Society of Physiotherapy), яка сьогодні є найбільшою професійною організацією у сфері фізичної реабілітації, що активно співпрацює з освітніми установами та вищими навчальними закладами з питань підготовки фахівців з фізичної реабілітації, їх працевлаштування та подальшого професійного вдосконалення.

У рамках навчального плану з фізичної реабілітації (physiotherapy) Британського Товариства Фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)) подається таке кваліфікаційне визначення: «фізична реабілітація – медична професія, під якою розуміється людська діяльність, рух і постійне збільшення потенціалу активності. Вона використовує фізичний підхід для підтримки, допомоги та відновлення фізичного, психічного та соціального здоров'я людини, беручи до уваги варіації початкового стану здоров'я. Вона базується на науковій основі, відкрита до розширення меж діяльності, має спрямовальний і оцінювальний характер, передбачає перегляд методів підтримки та інформативності в практичних рамках. В її основі лежать клінічні висновки та інформативні тлумачення» [4].

Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії здійснюється за програмами – бакалаврату, магістратури та аспірантури. На відміну від України, британські програми бакалаврської (Bachelor) підготовки розраховані на 3 роки навчання. Це пов'язано з тим, що базові знання, які українські студенти отримують на першому-другому курсах, студенти Великої Британії отримують в коледжах на A-levels або за програмами Foundation. Магістерські програми навчання розподіляють на дві групи: навчальні програми (Taught programmes) і програми, зорієнтовані на дослідницьку діяльність (Research programmes).

Традиційно вищу освіту в Великій Британії надають державні університети (State Universities), приватні університети (Private Universities), державні коледжі (State Colleges of Further and Higher Education), приватні коледжі (Private Colleges of Further and Higher Education).



Аспірантура в Великій Британії, як і магістратура, є рівнем післядипломної освіти (postgraduate). На веб-сайтах університетів такі програми зазначені, як «Research programmes» або «PhD programmes». Програми PhD в британських університетах фактично еквівалентні українським програмам аспірантури, але за рівнем вимог та якості дослідницької роботи ці програми більш наближені до програм української докторантури. Програми PhD пропонуються університетами з висококваліфікованим науково-педагогічним складом, ґрунтовною науково-дослідницькою базою та значними дослідницькими бюджетами [3].

Для аналізу кваліфікаційних напрямів підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії необхідно вивчити особливості напрямів підготовки фахівців у галузі фізичної терапії. Термін «Фізична реабілітація» відповідає міжнародному терміну «Physical therapy» або «Physiotherapy», що використовується у Великій Британії та багатьох інших європейських країнах за визнанням Світової конфедерації фізичної терапії (World Confederation for Physical Therapy).

На сучасному етапі у Великій Британії більше 30 університетів пропонують програми підготовки фахівців з фізичної реабілітації, зокрема університет Роберта Гордона (Robert Gordon University), Бірмінгемський університет (University of Birmingham), Бредфордський університет (University of Bradford), університет Західної Англії (University of the West England), Ліверпульський університет (University of Liverpool), Лондонський королівський коледж (Kings College London), Манчестерський університет (University of Manchester), Нотінгемський університет (University of Nottingham), університет Східної Англії (University of East Anglia) та інші [7].

Усі програми підготовки фахівців з фізичної реабілітації зареєстровані та узгоджені з організацією UCAS (Universities and Colleges Admissions Service), що відповідає за подачу заяв на вивчення більше 40 000 курсів вищої освіти у галузі фізіотерапії, затверджених Спілкою фізіотерапевтів (The Chartered Society of Physiotherapy) та Радою фахівців у сфері здоров'я (The Health and Care Professionals Council).

Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації здійснюється за кваліфікаційними напрямами «Здоров'я людини та соціальна допомога» («Healthcare», «Health and Social Care»). Кількість факультетів, шкіл та аналогічних підрозділів в одному університеті може досягати 100, як, наприклад, в університеті Кембриджа [2, с. 177]. А назви факультетів, шкіл та підрозділів, що займаються підготовкою фахівців з фізичної реабілітації, у кожному з університетів можуть відрізнятися. Наприклад: факультет здоров'я (Faculty of Health), факультет здоров'я і соціальної допомоги (Faculty of Health & Social Care), факультет здоров'я, навколишнього середовища та фізичної реабілітації (Faculty of Health & Environment & Physiotherapy), кафедра фізичної реабілітації (Department of Physiotherapy), або (Division of Physiotherapy Education), школа здоров'я та соціальної допомоги (School of Health & Social Care) та ін.

В університетах Великої Британії студенти отримують спеціальність реабілітолога за такими кваліфікаційними напрямами:

– BSc Physiotherapy (бакалавр фізичної реабілітації) – University of Southampton (Саутгемптонський університет), University of Bradford (Драдфордський університет), University of Huddersfield (Хадерсфілдський університет), University of Liverpool (Ліверпульський університет), University of London-St George's (Лондонський університет Св. Георгія), University of Plymouth (Плімутський



університет), University of Brighton (Бріджтонський університет), University of Nottingham (Нотінгемський університет), University of Birmingham (Бірмінгемський університет), Queen Margaret University (університет Королеви Маргарити) та ін. (всього 34 університети);

– BSc Physiotherapy and Physiotherapy by Situated Learning (бакалавр фізичної реабілітації та фізичної реабілітації з поглибленим практичним спрямуванням) - University of East London (університет Східного Лондона);

– BSc Physiotherapy by Flexible Learning (бакалавр фізичної реабілітації з гнучкою системою підготовки) - University of East London (університет Східного Лондона);

– MSc Physiotherapy (магістр фізичної реабілітації) - Queen Margaret University (університет Королеви Маргарити), University of East Anglia (університет Східної Англії), Manchester Metropolitan University (Манчестерський центральний університет), University of East London (університет Східного Лондона) та ін.;

– MSc Advanced Physiotherapy (магістр сучасної фізичної реабілітації) - University of Hertfordshire (Хертфордширський університет);

– MSc Continuing Professional Development Physiotherapy (магістр фізичної реабілітації з безперервним професійним розвитком) - University of Nottingham (Нотінгемський університет);

– MSc Neuro-musculoskeletal Physiotherapy (магістр фізичної реабілітації нервової та м'язоскелетової систем) - Cardiff University (Кардіфський університет);

– MSc in Sport Physiotherapy (магістр фізичної реабілітації у спорті) - Cardiff University (Кардіфський університет), University of Bath (Батський університет);

– MSc Musculoskeletal Physiotherapy (магістр фізичної реабілітації м'язоскелетової системи) – Manchester Metropolitan University (Манчестерський центральний університет).

Деякі університети пропонують програми вищої освіти з підготовки фахівців з фізичної реабілітації, за якими студенти отримують Postgraduate Certificate (PgCert) та Postgraduate Diploma (PgDip) – відповідно сертифікат та диплом вищої освіти. PgCert видається після 1-го року навчання, рівень якого є еквівалентним останньому курсу бакалаврату і включає 60 кредитів. PgDip видається після 2-ох років навчання, курс навчання передбачає 120 кредитів без написання магістерської роботи, тоді як повний магістерський ступінь – 180 кредитів. Фактично це базовий курс для рівня магістратури. Наприклад, Postgraduate Diploma in Sport Physiotherapy (фізична реабілітація у спорті) та Postgraduate Diploma Neuro-musculoskeletal Physiotherapy (фізична реабілітація нервової та м'язоскелетової систем) – Cardiff University (Кардіфський університет), PgCert Physiotherapy in Women's Health (фізична реабілітація у відновленні здоров'я жінок) та PgCert Sports Physiotherapy (фізична реабілітація у спорті) – University of Bradford (Брадфордський університет).

Професійна компетентність фахівця з фізичної реабілітації у Великій Британії регламентована вимогами Міністерства Охорони Здоров'я Великої Британії (The Department of Health), Ради Професіоналів Охорони Здоров'я (Health and Care Professions Council (HPC)), Британського Товариства Фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)), Управління Забезпечення Якості (Quality Assurance Agency (QAA)) та відповідно до основної офіційної документації.



Критерії для фізичної реабілітації, визначені Агенцією забезпечення якості (Quality Assurance Agency), повністю інтегровані в навчальний план, який у свою чергу окреслює напрями підготовки фахівців з фізичної реабілітації до майбутньої професійної діяльності [8].

Більшість навчальних університетських програм з підготовки фахівців з фізичної реабілітації дуже схожі за змістом і відповідають встановленим вимогам. Запропоновані університетами програми навчання включають модулі з основних дисциплін: професійну і клінічну практику (professional and clinical practice), фізіотерапію кістково-м'язової системи (musculoskeletal physiotherapy), фізіотерапевтичну практику (physiotherapy practice), фізіотерапію кардіо-васкулярної системи (cardiovascular and respiratory physiotherapy), фізіотерапію нервової системи (neurological physiotherapy), здоров'я і соціальну турботу (health and social care), кінезіологію (kinesiology), загальну патологію (general pathology), клінічну аргументацію (clinical reasoning), біомеханіку (biomechanics), клінічні науки (clinical sciences), анатомію (anatomy), фізіологію (physiology), психосоціальне навчання (psychosocial studies), здоров'я і хворобу (health and disease), загальну фізіотерапію (community physiotherapy), науку про рух та вправи (movement and exercise science), медичну соціологію (medical sociology), професійне здоров'я (occupational health), жіноче здоров'я (women's health), електротерапевтичне втручання (electrotherapeutic interventions), ментальне здоров'я та подолання труднощів (mental health and learning disabilities), гідротерапію (hydrotherapy), спортивну медицину (sports medicine), ортопедія (orthopedics), реабілітаційні науки (rehabilitation studies), харчування (nutrition) [6].

НСРС у Великій Британії виступає регулятором 15 професій у сфері охорони здоров'я, серед яких професія фізичного реабілітолога (physiotherapist). Згідно з переліком професій, що входять до списку НСРС, професійна діяльність у сфері фізичної реабілітації захищена законом. Це означає повну кримінальну відповідальність за практичну діяльність, яка проводиться без реєстрації та дозволу НСРС. Головна роль НСРС полягає в захисті суспільства від надання некваліфікованої допомоги і знаходженні кваліфікованих фахівців для забезпечення високих стандартів обслуговування в сфері збереження, відновлення та охорони здоров'я. Враховуючи такі вимоги, фахівець з фізичної реабілітації повинен надати докази необхідної кваліфікації та досвіду роботи; дотримуватися правил етичної та професійної поведінки (Code of Ethics and Professional Conduct); продовжувати здобувати знання і набувати практичного досвіду для підвищення кваліфікації (Continued Professional Development). Крім НСРС, у Великій Британії створено інші професійні організації, які фахівець з фізичної реабілітації може обрати для реєстрації, щоб стати акредитованим спеціалістом. Більшість з цих організацій мають свої встановлені вимоги, яким повинні відповідати фахівці. Хоча ці специфічні вимоги можуть бути різними, в основному вони включають високий рівень підготовки та досвід практичної діяльності. Такими професійними організаціями фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії є: Товариство Фізіотерапії (Chartered Society of Physiotherapy (CSP)), Товариство приватно практикуючих фізіотерапевтів (Organisation of Chartered Physiotherapists in Private Practice (OCPPP)), Асоціація фізіотерапевтів практикуючих у спортивній медицині (Association of Chartered Physiotherapists in Sports Medicine (ACPSM)) та ін [5].

Висновки результатів дослідження. Результати вивчення кваліфікаційних напрямів підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії дають



можливість констатувати, що сучасна професійна освіта й навчання в британських вищих навчальних закладах вважаються однією з провідних у світі. Підготовка фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії здійснюється на кваліфікаційних рівнях бакалавра (undergraduate level) та магістра (graduate level) за напрямом «Здоров'я людини та соціальна допомога» («Healthcare», «Health and Social Care») і передбачає неперервний професійний розвиток (Continued Professional Development). Повністю інтегровані в базовий навчальний план, критерії для фізичної реабілітації, визначені Агенцією забезпечення якості (Quality Assurance Agency), дають можливість окреслити напрями підготовки фахівців з фізичної реабілітації до майбутньої професійної діяльності. Базовий план формує схему і виступає основою для створення детальних навчальних планів, враховуючи консультації з фахівцями-практиками і представниками громадськості. Основою підготовки фахівців з фізичної реабілітації є вивчення біологічних, клінічних, прикладних, соціальних дисциплін та навчальна (клінічна) практика. Особливо дієвими є вимоги до професійної підготовки та постійного професійного вдосконалення фахівців з фізичної реабілітації, які висуваються і контролюються державними органами та громадськими організаціями. Все це забезпечує стабільний розвиток системи професійної підготовки реабілітологів. Досконале вивчення такого досвіду необхідне для використання позитивних здобутків освітньої системи Великої Британії у підготовці професійних кадрів в університетах України та їх адаптації до національних потреб.

Перспективи подальших розвідок. Перспективними напрямами подальших досліджень вважаємо подальші розвідки щодо науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії.

Література

1. Бойчук Т. Концептуальні засади становлення і розвитку спеціальності «Фізична реабілітація» в Україні / Т. Бойчук, М. Голубєва, О. Левандовський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. Зб. наукових праць. – Луцьк, 2008. – Т. 3. – С. 11–16.
2. Коробов А. И. Все о Великобритании / А. И. Коробов, Ю. А. Иванова. – Харьков : Фолио, 2008. – С. 175–178.
3. Уровни и степени образовательной системы Великобритании. – [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://www.educationindex.ru/article_educational_levels_in_the_uk>.
4. Pam Dawson. Case studies Physiotherapy [Electronic resource]. – Mode of access: <www.practicebasedlearning.org>.
5. Physiotherapy: Фізична реабілітація [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.therapy-directory.org.uk/articles/physiotherapy.html>> .
6. The Complete University Guide Physiotherapy: Повний університетський гід Фізіотерапія [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/courses/options/physiotherapy>>.
7. Undergraduate Physiotherapy Courses: Студентські фізіотерапевтичні курси [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.physioroom.com/experts/pitchside/career_guide/physiotherapy>.



8. Quality Assurance Agency for Higher Education. Benchmark Statement for Health Care Programmes: Physiotherapy [Electronic resource]. – 2001. – Mode of access: <<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Subject-benchmark-statement-Health-care-programmes---Physiotherapy.aspx>>.

С. В. ГУК, аспирант

Каменец-Подольский национальный университет

имени Ивана Огиенка, МОН Украины

ул. Огиенка 61, г. Каменец-Подольский, 32300, Хмельницкая обл., Украина

s.guk@list.ru

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

***Аннотация.** Исследованы вопросы квалификационных направлений профессиональной подготовки специалистов по физической реабилитации в Великобритании. Выявлены структурно-содержательные особенности образовательных программ, научные направления и модули основных дисциплин, входящих в базовый учебный план. Охарактеризована роль государственных органов и общественных организаций в обеспечении стабильного развития системы профессиональной подготовки специалистов по физической реабилитации. Подчеркнута важность и необходимость использования позитивного зарубежного опыта при подготовке специалистов физической реабилитации.*

Ключевые слова: специалист по физической реабилитации, профессиональная подготовка, квалификационные направления, программы обучения, учебный план, университеты Великобритании.

S.V.HUK, postgraduate student

Kamyanets-Podilskiy Ivana Ohiyenko National University,

Ministry of Education and Science of Ukraine

61 Ohiyenka Str., Kamyanets-Podilskiy, 32300, Khmelnytskyi region, Ukraine

s.guk@list.ru

QUALIFICATIONS IN PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL REHABILITATION SPECIALISTS IN GREAT BRITAIN

***Abstract.** The issue of qualifications in professional training of physical rehabilitation specialists in Great Britain has been considered. The peculiarities of British universities' structure, the scientific trends and modules of the basic disciplines included into the curricula have been studied. The role of the state bodies and public institutions in ensuring the stable development of the professional training of physical rehabilitation specialists has been characterized. The importance and necessity of using positive foreign experience in the issue of physical rehabilitation specialists' training have been highlighted.*

It has been revealed that the main qualifications in professional training of physical rehabilitation specialists are: BSc Physiotherapy, BSc Physiotherapy and Physiotherapy by



Situated Learning, BSc Physiotherapy by Flexible Learning, MSc Physiotherapy, MSc Advanced Physiotherapy, MSc Continuing Professional Development Physiotherapy, MSc Neuro-musculoskeletal Physiotherapy, MSc in Sport Physiotherapy, MSc Musculoskeletal Physiotherapy. It has been determined that the curricula of physical rehabilitation specialists' training include such modules as: physiotherapy practice, musculoskeletal physiotherapy, cardiovascular and respiratory physiotherapy, neurological physiotherapy, health and social care, kinesiology, general pathology, clinical reasoning, biomechanics, clinical sciences, anatomy, physiology, psychosocial studies, health and disease etc. Studying biological, clinical, applied, social disciplines and clinical (educational) practice has been defined as the basis of physical rehabilitation specialists' training. It has been stressed that demands to physical rehabilitation specialists' training and continuous professional development are very effective and this process is strictly controlled by the state and public bodies.

Keywords: specialists of physical rehabilitation, professional training, qualifications, qualification programmes, curriculum, universities of Great Britain.

Bibliography

1. Boichuk T. Conceptual bases of formation and development of "Physical Rehabilitation" major in Ukraine / T. Boichuk, M. Holubieva, O. Levandovskiy // *Fizyczne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi. Zb. naukovykh prats.* – Lutsk, 2008. – Т. 3. – Р. 11–16.
2. Korobov A. Y. Everything about UK / A. Y. Korobov, Yu. A. Yvanova. – Kharkov : Folyo, 2008. – С. 175–178.
3. Levels and degrees of UK education system. – [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.educationindex.ru/article_educational_levels_in_the_uk>.
4. Pam Dawson. Case studies Physiotherapy [Electronic resource]. – Mode of access: <www.practicebasedlearning.org>.
5. Physiotherapy: Фізична реабілітація [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.therapy-directory.org.uk/articles/physiotherapy.html>> .
6. The Complete University Guide Physiotherapy: Повний університетський гід Фізіотерапія [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/courses/options/physiotherapy>>.
7. Undergraduate Physiotherapy Courses: Студентські фізіотерапевтичні курси [Electronic resource]. – Mode of access: <http6//www.physioroom.com/experts/pitchside/career_guide/physiotherapy>.
8. Quality Assurance Agency for Higher Education. Benchmark Statement for Health Care Programmes: Physiotherapy [Electronic resource]. – 2001. – Mode of access: <[http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/ Subject-benchmark-statement-Health-care-programmes---Physiotherapy.aspx](http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Subject-benchmark-statement-Health-care-programmes---Physiotherapy.aspx)>.



УДК: 377.3:398(477)

М. М. ТОРЧИНСЬКИЙ, д-р філол. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
mina@ukr.net

І. В. ВОЛОШИНА, спеціаліст відділу міжнародних зв'язків
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
voloshka88@yandex.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФОЛЬКЛОРИСТИКИ: УКРАЇНА ТА США

***Анотація.** Висвітлено основні положення та специфічні риси підготовки фахівців з фольклористики за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями у вітчизняних вищих навчальних закладах, подана характеристика фольклористики як науки та історія її розвитку в Україні. Подано коротку порівняльну характеристику підготовки фахівців з фольклористики в університетах США. Згадано міжнародні фольклорні організації, які тісно співпрацюють з науковими фольклористичними школами. Обґрунтовано необхідність звернення до зарубіжного досвіду у підготовці фахівців з фольклористики.*

Ключові слова: фольклористика, фахівці з фольклористики, професійна підготовка, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті тотальної глобалізації та сучасних модернізаційних тенденцій усе більшої актуальності набуває проблема необхідності збереження усталених традицій підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. На сьогодні дуже важливим є зберегти національну ідентичність і водночас йти в ногу зі світовими тенденціями підготовки фахівців, які б були конкурентноспроможними не лише на вітчизняному, але й на міжнародному ринку праці. У цьому аспекті особливої актуальності набуває питання підготовки фахівців з фольклористики у вітчизняних класичних вишах, так як її сутність, зміст і форма, сформовані історично-глибокій науковій основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиріччя більшість відомих науковців та освітян звертаються до проблеми дослідження модернізаційних перетворень у вищій освіті, пов'язаних із процесами глобалізації, гуманізації, гуманітаризації, культурологічного підходу до змісту освіти тощо (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Мещанінов та ін.) [1]. Однак питання реформування системи фольклористичної українознавчої підготовки фахівців в умовах вітчизняних університетів аналізувались фрагментарно у працях О. Семенов, Т. Усатенко, Г. Філіпчука та ін.

Формулювання мети статті. Зважаючи на недостатнє висвітлення у вітчизняній науково-педагогічній літературі питання професійної підготовки фахівців з фольклористики у ВНЗ України, а також відсутність компаративного



аналізу підготовки фахівців цієї галузі у зарубіжних вищих навчальних закладах, ставимо за мету статті висвітлити особливості професійної підготовки фахівців з фольклористики у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу дослідження. У червні 2005 р. Міністерство освіти і науки України затвердило наказ Про затвердження змін до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями (№363 від 16.06.2005 р.), у якому під пунктом 8 зазначено: «До напряму підготовки 0305 «Філологія» ввести спеціальності: «Фольклористика» освітньо-кваліфікаційних рівнів «Бакалавр» – 6.030500, «Спеціаліст» – 7.030503, «Магістр» – 8.030503» [5].

Однак зауважимо, що підготовка фахівців зі спеціальності «Фольклористика» в Україні віднедавна здійснюється у трьох класичних університетах:

– у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Бакалавр» та «Магістр» (з 1993 р., «Музична фольклористика» – з 2000 р.),

– у Львівському національному університеті імені Івана Франка — за ОКР «Магістр» (з 1995 р.).

– з 2011 р. у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького проводиться підготовка зі спеціальності 8.030503 Фольклористика кваліфікації «Магістр філології. Фахівець з фольклористики. Викладач вищого навчального закладу» [4].

У кількох університетах України керівництвом та викладачами кафедри було ініційовано запровадження до напрямів підготовки спеціальності «Фольклористика». Зокрема у 2005 р. здійснено перший набір бакалаврів філології за спеціальністю «Фольклористика» у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка завдяки зусиллям завідувача кафедри теорії літератури та компаративістики, доктора філологічних наук, професора О. А. Галича. Однак перелік напрямів підготовки і спеціальностей уже на 2011 р. свідчить про те, що набір на цю спеціальність не проводиться. Подібна ситуація склалась і у Ніжинському державному університеті імені М.В. Гоголя.

Підготовку фахівців зі спеціальності «Музична фольклористика» здійснюють спеціалізовані кафедри Національної музичної академії України ім. П. Чайковського, Київського національного університету культури і мистецтв.

У Київському національному університеті імені Тараса Шевченка з 1993р. відкрито відділення фольклористики, а з 2000 р. – спеціалізацію «Музична фольклористика». З 1992 р. здійснюється набір до докторантури та аспірантури зі спеціальності «Фольклористика». Першим завідувачем кафедри фольклористики стала професор, доктор філологічних наук Л. Дунаєвська (1949 – 2006), яка має послідовників дослідження фольклорного пласту культури, що свідчить про сформовану нею власну науково-фольклористичну школу [2]. З 2008 р. кафедру очолює доктор філологічних наук О. Івановська. При кафедрі є Центр фольклору та етнографії, основними напрямками роботи якого є наукова, організаційна та видавнича діяльність. Завдяки діяльності кафедри фольклористики в Інституті філології Київського національного університету зріс інтерес до народної творчості, з'явилися самодіяльні гуртки народного співу, музики і танців (наприклад, «Роксоланія», керівник проф. І. Павленко), значно поживались дослідження в царині



українського фольклору та фольклорно-літературних взаємин. Кафедра фольклористики підтримує наукові зв'язки з університетами Альберти (Едмонтон, Канада), Кракова і Варшави, Московським педагогічним університетом.

У Львівському національному університеті імені Івана Франка фахівців з фольклористики готують викладачі кафедри фольклористики імені Філарета Колесси. Реформування Наукового Товариства імені Тараса Шевченка у 1892 р. у Львові та заснування в університеті кафедри української історії 1894 р., яку очолив М. Грушевський, створило реальні умови для відкриття в університеті загальноукраїнського центру українознавчих та фольклористичних досліджень. На той час у Львові сформувалася плеяда таких викладачів і вихованців університету, як М. Грушевський, І. Франко, О. Колесса, В. Гнатюк, К.Студинський, Ф. Колесса, І. Свенціцький та ін. Значною подією у розвитку фольклористики стало відкриття у Львівському університеті кафедри етнології (1910). У Львівському університеті 1939 р. за зразком навчальних планів філологічної освіти в СРСР було відкрито кафедру фольклору та етнографії, яку очолив патріарх української фольклористики, вчений Філарет Колесса. Членами кафедри також були професор А. Фішер, асистент Я. Нестюк та старший лаборант Г. Перльс. Зі смертю Ф. Колесси у 1947 р. кафедру фольклору та етнографії закрили. До 1958 р. українські студенти вищих шкіл не тільки не могли навчатися на кафедрах української фольклористики, яких не було у жодному вищому навчальному закладі України, а й не мали навіть навчального підручника з цього предмета. Заснування в 1990 р. кафедри української фольклористики в університеті (її завідувачем став професор Т. Комаринець) стало можливим лише у зв'язку з боротьбою за незалежну Україну. З 1995 р. на філологічному факультеті відкрито спеціальність «Фольклористика», а спеціалізацію з фольклористики кафедра проводила з часу свого заснування чи відновлення (з 1990 р.) [3]. На кафедрі як провідній організації проходять апробацію кандидатські та докторські дисертації з фольклористики. Успішно функціонує аспірантура. Кафедра активно співпрацює з Кольбергівським товариством у м. Пшисуха (Польща), варшавськими, люблінськими і білостоцькими вченими у вивченні культури Полісся, відділом україністики Пряшівського університету імені П. Шафарика (Словаччина) тощо.

Як уже зазначалось раніше, спеціальність «Фольклористика» у ЧНУ ім. Б. Хмельницького є досить молодою (відкрита у 2011 році), тому багатою історією поки що похвалитись не може.

Проаналізувавши навчальні плани згаданих вище університетів, ми можемо вивести такий ряд нормативних курсів (обов'язкових дисциплін): етногенез і міфологія в контексті українського фольклору, етнографія, історія фольклористики, методологія та організація фольклористичних досліджень, міфологія, основи психології творчості в контексті фольклору, спадкоємні зв'язки народних культур, суб'єктно-образна система фольклору, сучасні напрями зарубіжної фольклористики, теорія фольклору, українська усна народна творчість, філософська та фольклорна антропологія, фольклор в етно- та соціолінгвістичному висвітленні, фольклор в системі культури, фольклор народів світу, фольклоризм у класичній та сучасній літературі; спецкурси: актуальні проблеми слов'янської фольклористики, дитячий фольклор та фольклор для дітей, етнопедагогіка, етнопсихологія, звичаєве право, народна етика в героїчному епосі, основи редагування фольклорних видань, південно-західно-східнослов'янський фольклор, поетика народної прози, поетична



модель української народної пісні, постфольклор, сучасний європейський фольклористичний дискурс, текстологія фольклору, текст та інтертекст в традиційній культурі, українське декоративно-ужиткове та образотворче мистецтво, український музичний фольклор, фольклорні традиції в розвитку української літератури; та деяких наукових спецсеминарів для магістрантів: генезисна поетика народної прози, компаративна географія епічних мотивів, методика нотації і репродукування пісенного фольклору, народна творчість і професійне мистецтво, основи психолінгвістики, поетика фольклору, проблеми поетики народної пісні, проблеми поетики народної прози, структурне вивчення фольклору, фольклор як культурно-семіотична система, художня специфіка сценічної мови, художня специфіка фольклорних жанрів у контексті літератури [2; 3; 4].

Також, оскільки джерелом збирання фольклору є його природний ареал, навчальний план спеціальності «Фольклористика» обов'язково включає в себе фольклорну практику. Ця практика містить у собі декілька позицій (на прикладі навчального плану спеціальності «Фольклористика» ЛНУ імені І. Франка):

- 1) фольклористична експедиційна практика;
- 2) фольклорна практика за місцем проживання;
- 3) індивідуальне фольклористичне польове дослідження на тему «Український традиційний світогляд: демонологічні уявлення» [3].

У більшості університетів України присутня фольклористична складова у змісті навчального процесу підготовки філологів, вчителів та викладачів мистецьких дисциплін. Зокрема дисципліни фольклористичного циклу закріплені за викладачами кафедри української літератури у таких курсах: «Усна народна творчість», «Літературне краєзнавство», «Слов'янська міфологія», «Український словесний і музичний фольклор», «Психоаналітичні засади фольклору», «Етнопсихологічні аспекти міфології», «Історія української фольклористики», «Теорія українського фольклору», «Слов'янська фольклористика», «Міфологія у слов'янському та індоєвропейському контексті», «Фольклористика в системі культурознавчих і літературознавчих дисциплін», «Фольклор і література українців», «Словесний і зображувальний фольклор України», «Методика збирання та вивчення фольклору», «Народний календар українців», «Пареміологія» тощо.

Повторимо, що фольклористична підготовка у вітчизняних університетах ведеться у трьох класичних вишах (Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Львівському національному університеті імені Івана Франка та Черкаському національному університету імені Богдана Хмельницького). А оскільки в Україні представлена така невелика кількість університетів, що готують фахівців з фольклористики, є доречним звернутись до зарубіжного досвіду. Наприклад, у США є близько 20 ВНЗ, які готують фахівців з фольклористики за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, це Гарвардський університет, Університет Джорджа Вашингтона, Університет штату Огайо, Університет штату Луїзіана у м. Лафает, Університет штату Міссурі, Державний університет штату Джорджія, Університет штату Орегон, Університет штату Техас у м. Остін, Державний університет штату Пенсильванія, Каліфорнійський університет в Лос-Анджелесі, Університет штату Гаваї у м. Моноа та інші [6].

Широку діяльність у США ведуть міжнародні фольклорні організації, які беруть активну участь в організації наукових конференцій з проблем фольклористики та



підготовки фахівців з фольклористики та тісно співпрацюють з науковими центрами при університетах США, Канади, Великобританії, де ведеться підготовка таких фахівців.

Висновки результатів дослідження. Таким чином ми бачимо, що в Україні фахівців з фольклористики готують лише у трьох класичних вишах. Причому диплом бакалавра за спеціальністю «Фольклористика» можна здобути лише у КНУ імені Тараса Шевченка, в диплом магістра – в ЛНУ імені Івана Франка та ЧНУ імені Богдана Хмельницького. Студенти-філологи у двох останніх університетах можуть обирати дану спеціалізацію для здобуття ступеню магістра на базі здобутого диплому бакалавра за спеціальністю «Українська мова та література», «Журналістика» тощо. Тому можна зробити висновок, що спеціальність «Фольклористика» у вітчизняних ВНЗ лише починає розвиватись.

Загалом фольклористична підготовка в Україні має фундаментальну основу, детерміновану ґрунтовними науково-фольклористичними підвалинами, широким спектром практичних досягнень у галузі фольклористики. Проте, на жаль у більшості університетів фольклористична складова змісту підготовки філологів представлена окремими курсами та спецкурсами, що не становлять цілісної, послідовної системи підготовки фахівців.

З іншого боку, якщо звернутись до зарубіжного досвіду, скажімо, США, то там спостерігаємо потужні наукові фольклористичні центри та школи з великою базою та значними науковими здобутками.

Перспективи подальших розвідок. З огляду це, проблема запозичення досвіду інших країн у підготовці фахівців з фольклористики потребує подальших досліджень. Науковий інтерес для нас становить професійна підготовка фахівців з фольклористики в університетах США.

Література

1. Вовк М. П. Актуальні проблеми підготовки майбутніх фольклористів-дослідників в університетах України [Електронний ресурс] / М. П. Вовк – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/2011_90/Vovk.pdf>.

2. Кафедра фольклористики. Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.philolog.univ.kiev.ua/php/kafkaf.php?id=33&sid=1>>.

3. Кафедра української фольклористики імені академіка Ф. Колесси. Львівський національний університет імені Івана Франка. Філологічний факультет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://philology.lnu.edu.ua/folk.php>>.

4. Навчально-науковий інститут української філології та соціальних комунікацій. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.cdu.edu.ua/?show=2;kid=9>>.

5. Наказ Про затвердження змін до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями № 363 від 16.06.2005 р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>>.

6. American Folklore Society [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.afsnet.org/?WhereToStudyFolklore>>.



М. Н. ТОРЧИНСКИЙ, д-р филол. наук, профессор
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
mina@ukr.net

И. В. ВОЛОШИНА, спеціаліст відділу міжнародних відносин
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
voloshka88@yandex.ua

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФОЛЬКЛОРИСТИКЕ: УКРАИНА И США

***Аннотация.** Рассмотрены основные положения и специфические черты подготовки специалистов по фольклористике по различным образовательно-квалификационным уровням в отечественных высших учебных заведениях. Дана характеристика фольклористики как науки и история ее развития в Украине. Дана краткая сравнительная характеристика подготовки специалистов по фольклористике в университетах США. Упомянуты также международные фольклорные организации, которые тесно сотрудничают с научными фольклористическими школами. Обоснована необходимость обращения к зарубежному опыту в подготовке специалистов по фольклористике.*

Ключевые слова: фольклористика, спеціаліст по фольклористике, професійна підготовка, вище навчальне закладення, університети США.

М. М. TORCHYNSKYI, doctor of philological sciences, professor
Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
mina@ukr.net

I. V. VOLOSHYNA, specialist of international relations department
Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
voloshka88@yandex.ua

PECULIARITIES OF FOLKLORE STUDIES SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING: UKRAINE AND THE USA

***Abstract.** The paper focuses on the basic provisions and specific features of folklorists' training at all educational levels in national universities. Folklore as a science has been characterized and history of its development in Ukraine has been given. A brief comparative description of folklore specialists' training at the universities of the United States of America has been presented. International folklore organizations which have close collaboration with academic folklore schools have been mentioned. Necessity of studying and using foreign experience in training folklore studies' specialists has been substantiated.*



It has been emphasized that folklore studies training at national universities is performed at three classic universities (Kyiv National University named after Taras Shevchenko, Lviv National University named after Ivan Franko, Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytskyi). The list of the main compulsory courses for folklore studies' students as well as an example of such a specific feature of folklore specialists' training as a folklore fieldwork practice have been presented. It has been substantiated that since Ukraine is represented by a small number of universities that train specialists in folklore, it is appropriate to turn to foreign experience. A brief comparative description of folklore specialists' training at the universities of the United States of America has been presented. International folklore organizations that are actively involved in the organization of scientific conferences on folklore and folklore training and which have close collaboration with academic folklore schools in the U.S., Canada, UK and other countries that train specialists in folklore have been mentioned.

Keywords: folklore studies, specialist in folklore studies, professional training, higher educational establishment, universities of the USA.

Bibliography

1. Vovk M. P. Actual problems of future folklorists and researchers at Ukraine's universities [Electronic resource] / M. P. Vovk – Mode of access: <http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/2011_90/Vovk.pdf>.
2. Department of Folklore Studies of the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.philolog.univ.kiev.ua/php/kafkaf.php?id=33&sid=1>>.
3. Academician F. Kolessy Department of Folklore Studies. Ivan Franko Lviv National University. Philological faculty [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://philology.lnu.edu.ua/folk.php>>.
4. Educational and Research Institute of Ukrainian Studies, and Social Communication. Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.cdu.edu.ua/?show=2;kid=9>>.
5. Decree on Amending the List of areas and majors, which are trained at higher education institutions according to educational levels № 363 of 16.06.2005 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>>.
6. American Folklore Society [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.afsnet.org/?WhereToStudyFolklore>>.



УДК: 378.147:37.013.7

Л. А. НАСІЛЕНКО, аспірант

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
nasilenko11@gmail.com

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ

***Анотація.** Проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх юристів в Україні та Німеччині. Порівняно правила вступу студентів до вищих юридичних навчальних закладів, освітньо-кваліфікаційні рівні, методи навчання та навчальна практика, комунікативна підготовка. Розглянуто переваги і недоліки професійної підготовки майбутніх юристів. З'ясовано, що важливою ознакою німецького досвіду професійної підготовки майбутніх юристів є інтеграційні тенденції, прагнення до зближення, узгодження різних підходів, розробки міжнародних стандартів освіти.*

Ключові слова: майбутній юрист, професійна підготовка, мовнокомунікативна підготовка, Україна, Німеччина.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Глибокі економічні, політичні та правові реформи, що здійснюються в Україні у зв'язку з необхідністю формування демократичної правової держави, потребують перебудови юридичної освіти. Важливо вдосконалювати не тільки систему юридичної освіти, а насамперед систему мислення юриста, формування в нього сучасного глобального правового світогляду.

Одним з важливих, а в сучасних умовах і обов'язкових напрямків творчого пошуку й удосконалення роботи зі зміцнення законності і правопорядку є аналіз, оцінка й обґрунтоване використання європейського досвіду з метою більш доцільних змін у професійній підготовці юристів. Значну роль у цьому процесі відіграє порівняльно-юридична педагогіка. Її завдання – вивчати досвід вирішення професійних проблем у правовому суспільстві. На сьогодні всі вищі юридичні навчальні заклади України ставлять за мету співпрацю із зарубіжними навчальними закладами такого ж типу, створюючи спільні програми, здійснюючи обмін науковим досвідом, беручи участь у міжнародних проектах.

Цінний інтеграційний та правовий досвід накопичений Німеччиною. Правова система як Німеччини, так і України ґрунтується на визнанні закону основним джерелом права. Розвиток же права здійснюється шляхом кодифікації. Основні правові поняття утворюють єдину правову мову, українська і німецька правові системи керуються правовими актами Конституції, цивільним, цивільно-процесуальним, кримінальним, кримінально-процесуальним кодексами. Співпадають і основні галузі права (конституційне, адміністративне, трудове, цивільне, кримінальне, дві процесуальні галузі). А такі поняття, відповідальність, закон, підзаконний акт, судові рішення, злочин, правопорушення і багато інших загалом мають подібне значення [1, с. 124].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що аспекти юридичної діяльності в Україні розглядаються у працях В. Андрейцева,



В. Бігуна, Н. Болотіної, С. Гусарева, В. Єлова, О. Задорожного, В. Комарова, О. Тихомирова, Д. Фіолєвського, Ю. Шемшученко та ін. Дослідження у сфері професійної підготовки юристів проводили також М. Дж. Бонель, К. Волкер, Х. Кетц, Дж. Мерімен, Рене де Грут, Б. Футей та ін.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у тому, щоб з урахуванням дослідницьких напрацювань розглянути деякі аспекти професійної підготовки майбутніх юристів в Україні та Німеччині; окреслити особливості вступу до вищих юридичних навчальних закладів, освітньо-кваліфікаційні рівні, методи навчання, навчальну практику, мовно-комунікативну підготовку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо особливості вступу студентів до вищих юридичних навчальних закладів в Україні та Німеччині. Як показує проведений нами аналіз сайту Міністерства освіти і науки України [7], щоб стати студентом вищого юридичного навчального закладу в Україні, абітурієнт має подати заяву до обраного ним навчального закладу, а також документ про попередню освіту, сертифікати Українського центру оцінювання якості освіти. Обов'язковими предметами є українська мова та література, історія України та один предмет на вибір (математика або іноземна мова). Сертифікати з обов'язкових предметів нижче встановленого рівня 124 бали, а з профільного предмета – 140 балів не приймаються. Рівень прохідного балу залежить від авторитету вищого навчального закладу.

У Німеччині, як зазначає у своїй праці А. Андрощук [1, с. 126], випускник гімназії, що бажає навчатися у вищому навчальному закладі, звертається до центру розподілу студентських місць із письмовою заявою. У документі зазначає один або декілька університетів, а також спеціальність. До листа додає свідоцтво про середню оцінку закінчення гімназії. На основі отриманих балів центр спрямовує абітурієнта до обраного ним вищого навчального закладу за умови відповідності його середньої оцінки тому балу, що в поточному семестрі є прохідним в університеті. Цей бал у різні роки і семестри змінюється.

Освітньо-кваліфікаційні рівні України та Німеччини теж відрізняються. В Україні затверджені наступні освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, які можна отримати в таких навчальних закладах: інститути, університети, академії, коледжі, технікуми. Розглянемо у контексті вищої юридичної освіти.

С. Гусарєв та О. Тихомиров [3, с. 114–117] подають таку характеристику цим освітньо-кваліфікаційних рівнів:

1) молодший спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту та спеціальні уміння та знання, які є достатніми для здійснення функцій певного рівня професійної діяльності, передбачені для первинних посад певного виду юридичної діяльності;

2) бакалавр - освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту та фундаментальні й спеціальні уміння, знання щодо узагальненого об'єкта праці, достатні для виконання завдань та обов'язків певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді юридичної діяльності;

3) спеціаліст - освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту і спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків певного рівня



професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді юридичної діяльності;

4) магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту і спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді юридичної діяльності. Окрім того, підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.

Нормативну форму державної атестації студента-юриста встановлюють залежно від напрямку підготовки та спеціальності: для молодших спеціалістів: поєднання захисту дипломного проекту (випускної роботи) та складання державних іспитів (іспиту) або комплексний кваліфікаційний іспит; для бакалаврів: поєднання захисту дипломного випускної роботи та складання державних іспитів (іспиту); для спеціалістів: поєднання захисту дипломного проекту (випускної роботи) та складання державних іспитів (іспиту); для магістрів: поєднання складання державних іспитів та захисту магістерської випускної роботи [3, с. 131–132].

До особливостей вищої юридичної освіти України, як зазначають С. Гусарев та О. Тихомиров, належить те, що вона здійснюється на базі повної загальної середньої освіти і забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку відповідно до професійних інтересів та здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку і підвищення юридичної кваліфікації. Підготовка фахівців у вищих юридичних закладах освіти проводиться з відривом (очна) або без відриву від виробництва (вечірня, заочна), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей – екстерном [3, с. 116–117; 2, с. 15].

Професійна підготовка майбутніх юристів у Німеччині відбувається у два етапи. Перший етап триває 3,5 роки, студенти навчаються 9 семестрів. Потім необхідно скласти перший державний іспит (референдарський). Його мета – перевірка набутих знань. За умов успішного складання іспиту студент отримує освітньо-кваліфікаційний рівень «кандидат юриспруденції».

Німецькі експерти доводять, що юрист без практичної освіти – лише «наполовину» юрист, тоді як метою німецької юридичної освіти є юрист, який одержав академічну підготовку в університеті і пройшов дворічну практику [4, с. 100]. Таким чином, після складання першого державного іспиту для одержання диплома «повного» юриста студент в обов'язковому порядку проходить оплачувану підготовку в декількох юридичних установах. Підготовча служба триває два роки і розглядається як продовження освіти, що здійснюється в «обов'язкових» правових установах, а також в установах на вибір.

Після закінчення підготовчої служби студент складає в екзаменаційному відомстві відповідної землі другий державний юридичний іспит. Іспит має засвідчити знання та навички, набуті протягом практики. Тепер випускник юридичного відділу може обіймати посаду судді [6, с. 54]. Отже, своєрідною особливістю системи юридичної освіти Німеччини є те, що яку б юридичну професію не обрав майбутній юрист (адвокат, прокурор, суддя, нотаріус тощо), йому в обов'язковому порядку необхідно успішно скласти другий державний іспит. Майбутній юрист повинен насамперед навчитися володіти діючим правом, правильно застосовувати правові норми щодо обставин справи.



З-поміж обов'язкових вимог освітньої системи й України, і Німеччини до сучасного фахівця з вищою юридичною освітою є високий рівень володіння професійно орієнтованою комунікативною компетенцією. Зокрема, як свідчить аналіз літературних джерел [4, с. 98; 5, с. 30], у Німеччині комунікативна підготовка майбутніх юристів є одним з аспектів їх професійної підготовки. У юриспруденції кожної з країн сформована своя система, відпрацьовуються моделі й методи комунікативної підготовки майбутніх юристів. Дослідження підтверджує, що професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів охоплює як мовний, так і комунікативний аспекти. Для кожного із рівнів служби передбачена комунікативна підготовка, що відповідає кваліфікаційним характеристикам посади. Суть концепції комунікативної підготовки майбутніх юристів полягає в інтеграції спецкурсів спеціальних та фахових дисциплін, у безперервному вдосконаленні навичок усного і писемного мовлення, прийомів аналітичної розумової роботи, які потребують знання мов. Уся система навчання продумана таким чином, щоб сформувати і розвивати організаторські, педагогічні, комунікативні здібності у майбутніх юристів. Значна увага приділяється навчанню професійної німецької мови. В українських вищих юридичних навчальних закладах теж викладають курс української мови за професійним спрямуванням.

Навчальні курси в Німеччині забезпечені широким колом навчально адаптованих, у тому числі навчальних, довідкових видань, що розглядається юристами як ефективний засіб успішної роботи із правовою інформацією та навчання загалом. Розвинута книжкова інфраструктура дозволяє юристу-початківцю знаходити в науково-навчальних виданнях відповіді на низку теоретичних питань з юриспруденції, а також на питання практичного характеру. У спеціальних журналах міститься значна кількість спеціальних публікацій, у яких аналізується методика і техніка виконання юридичних операцій і робіт, здійснюваних як у процесі навчання, так і під час виробничої практики.

Для студентів-юристів, зокрема, видають такі спеціальні журнали, як «Dasjwige Jura-Magazin» («Юнацький журнал права»), «Referendarzeitung» («Референдарцайтунг»), регіональні періодичні видання «Einredc» («Айнреде») та ін. У виданнях публікують значний обсяг справ, які складаються при вирішенні окремих правових казусів, так і фактичних даних, що стосуються головним чином судової практики. Так, наприклад, «Jura-Magazin» («Журнал права») містить спеціальний блок відкоментованих професорами актуальних судових рішень: з приватного, конституційного, кримінального, адміністративного та інших галузей права [1, с. 125].

Форми навчання майбутніх юристів у Німеччині та Україні майже однакові. У вищих юридичних навчальних закладах використовують такі форми навчання: лекції, семінари, практичні заняття, написання контрольних робіт в аудиторії під контролем викладача або вдома, а також підготовка курсової роботи. У Німеччині досить поширеними є письмові вправи: прийоми виконання клаузул (задач у галузі права). Клаузули пишуть звичайно як контрольні роботи з усіх основних дисциплін. При цьому значну увагу приділяють коментуванню тієї чи іншої справи, винесенню ухвали і правильному опису справи. Чіткість, ясність, доцільність – основні вимоги доречного виступу у Німеччині.

Суттєве значення у вищих юридичних навчальних закладах має практика. Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної



програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття ними професійних навичок та вмінь. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами, засобами майбутньої професійної діяльності, її організації, формування професійних умінь та навичок, виховання потреб систематичного поновлення [1, с. 124].

С. Гусарев та О.Тихомиров [3, с. 167–168] виділяють такі основні види практики в українських вищих юридичних навчальних закладах: позанавчальна, що проводиться у формі залучення студентів у вільний від планових занять час до роботи в юридичних установах та об'єднаннях, участі в заходах з охорони громадського порядку, профілактики про порушень серед молоді тощо; ознайомлювальна, призначена для первинного ознайомлення студентів з різними видами юридичної діяльності, формування професійних ціннісних орієнтацій, покращення професійного відбору; стажування – завершальний етап навчання проводиться після опанування студентом теоретичної частини та перед виконанням кваліфікаційної роботи або дипломного проекту з метою підготовки майбутніх юристів до самостійного виконання професійних функцій на певній посаді чи у сфері професійних навичок та умінь, збирання фактичного матеріалу для виконання кваліфікаційної та дипломної робіт, складання державних екзаменів. Під час цієї практики поглиблюють та закріплюють теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану.

Практика студентів проводиться на базах практики, які визначаються вищим навчальним закладом та замовниками на підготовку фахівців. Також студенти можуть самостійно з дозволу відповідних кафедр підбирати для себе місце проходження практики. Для студентів, які навчаються без відриву від виробництва, практика триває до одного місяця.

У Німеччині практика для майбутніх юристів починається після теоретичного курсу навчання, який триває 3,5 роки, та складання першого державного іспиту і триває два роки в «обов'язкових» правових установах та установах на вибір. До «обов'язкових» належать: загальний суд з цивільних справ, суд з кримінальних справ чи прокуратура, адміністративно-управлінські установи, адвокатура. У цих установах практика триває до трьох місяців, більше часу відводиться на практику за вибором майбутнього юриста. Після практики студенти складають другий державний іспит.

Специфікою навчання правознавців у Німеччині є тісний зв'язок і активна співпраця з юридичними факультетами закордонних держав. Багато німецьких університетів мають партнерські договори з університетами Європи, Америки, Азії про обмін студентами.

Висновки результатів дослідження. Юридична освіта займає одне з пріоритетних місць в освітніх системах України та Німеччини і характеризується відповідними особливостями. Системи професійної підготовки майбутніх юристів в нашій державі та Німеччині відрізняються умовами вступу, освітньо-кваліфікаційними рівнями, формами і методами навчання, практичною діяльністю. Перевагами в Україні є поєднання позанавчальної та ознайомчої практик у процесі навчання, хоча відсутня спеціалізація, як і в Німеччині. Важливою ознакою німецького досвіду є інтеграційні тенденції, прагнення до зближення, узгодження різних підходів, розробки міжнародних стандартів освіти.

Перспективи подальших розвідок. У наступних статтях увагу приділимо аналізу особливостей інтеграційних тенденцій у професійній підготовці майбутніх юристів в Україні та Німеччині.



Література

1. Андрощук А. Г. Професійна підготовка юристів у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Г. Андрощук. – К., 2006. – С. 124–126.
2. Бігун В. С. Юридична освіта в Україні та Німеччині / В. С. Бігун – К. : Видавнича організація «Юстіан», 2004. – С. 15–18.
3. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : [навч. пос.] / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – [2-ге вид., перероб.]. – К. : Знання, 2006. – С. 114–168.
4. Kroschel Meyer-Goflner. Die Urteile in Strafsachen 26 / Meyer-Goflner Kroschel. – Munchen : Vahlen, 1994. – S. 98–101.
5. Reform der universitaren Iuristenausbildung. – Das «Hadenburger Mmanifest» // Beilagenheft. – 2009. – № 2. – S. 30–31.
6. Sattelmacher Sirp. Bericht, Gutachten und Urteil. Eine Einfuhrung in die Rechtspraxis. 32. – Munchen Verlad Franz Vahlen, 1994. – S. 54.
7. Офіційний сайт Міністерства науки і освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/1769-zatverdgeeno-umovi-priy>>.

Л. А. НАСИЛЕНКО, аспірант

Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины,
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
nasilenko11@gmail.com

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УКРАИНЕ И ГЕРМАНИИ

***Аннотация.** Проанализированы особенности профессиональной подготовки будущих юристов в Украине и Германии. Проведен сравнительный анализ правил поступления в высшие юридические учебные заведения, образовательно-квалификационные уровни, методы обучения, учебная практика, коммуникативная подготовка. Рассмотрены преимущества и недостатки профессиональной подготовки будущих юристов. Установлено, что важной чертой немецкого опыта профессиональной подготовки будущих юристов есть интеграционные процессы, стремление к сближению, согласование разных подходов, разработки международных стандартов образования.*

Ключевые слова: будущий юрист, профессиональная подготовка, коммуникативная подготовка, Украина, Германия, юридические учебные заведения.

L.A. NASILYENKO, postgraduate student

Institute of Pedagogical and Adult Education, NAPS of Ukraine
9 M. Berlynskooho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
nasilenko11@gmail.com

SPECIFICITY OF FUTURE LAWYERS' PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE AND GERMANY

***Abstract.** Peculiarities of professional training of future lawyers in Ukraine and Germany have been analyzed. Comparative analysis of rules for entering higher legal*



education establishments, educational qualifications, methods of teaching and practice, communicative preparation has been carried out. Advantages and imperfections of future lawyers' professional training in these countries have been considered. It has been determined that an important feature of German experience of future lawyers' professional training is integration processes, aspiration to cooperation, coordination of different approaches, working out of international standards of education.

It has also been revealed that the system of the future lawyers' professional training in Ukraine differs from that of Germany in enrollment conditions, educational and qualification levels, forms and methods of teaching and practical activity. The main types, peculiar characteristics and distinguished features of future lawyers' practical works in Germany have been analyzed. It has been elucidated that the future lawyers' professional training is based on the specialized reference books and magazines in science of law. The list of German periodicals in jurisprudence, that are efficient and helpful for future lawyers' professional training, has been considered. It has been determined that the specific feature of future lawyers' training in Germany is close cooperation and relations with judicial departments of foreign countries. Many German universities have partnership agreements with universities of Europe, the USA, and Asia about students' exchange.

Keywords: future lawyer, professional training, communicative competence, Ukraine, Germany, law educational establishments.

Bibliography

1. Androshchuk A. H. Professional Training of Lawyers in Germany : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / A. H. Androshchuk. – K., 2006. – P. 124–126.
2. Bihun V. S. Legal education in Ukraine and Germany / V. S. Bihun – K. : Vydavnycha orhanizatsiia «Yustian», 2004. – P. 15–18.
3. Husariev S. D. Legal ethics (Principles of Law) : [study guide] / S. D. Husariev, O. D. Tykhomyrov. – [2-he vyd., pererob.]. – K. : Znannia, 2006. – P. 114–168.
4. Kroschel Meyer-Goflner. The judgments in criminal matters 26 / Meyer-Goflner Kroschel. – Munchen : Vahlen, 1994. – S. 98–101.
5. Reform of universitaren Iuristenausbildund. - The "Haden Burger Mmanifest» // Beilagenheft. – 2009. – № 2. – S. 30–31.
6. Sattelmacher Sirp. Reports, expert opinions and judgment. An introduction to the legal practice. 32. – Munchen Verlad Franz Vahlen, 1994. – S. 54.
7. Official site of the Ministry of Science and Education of Ukraine [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.mon.gov.ua/1769-zatverdgeeno-umovi-priy>>.



II МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ СЕМІНАР «РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ»

17 квітня 2013 року на базі Центру порівняльної професійної педагогіки Хмельницького національного університету за підтримки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України відбувся II Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», на тему «Компетентнісний підхід у зарубіжній теорії і практиці підготовки фахівців». Актуальність обраної для дискусії теми, підтверджується тим, що цілеспрямоване входження України у світову освітню спільноту вимагає від менеджерів вищої освіти поетапної реалізації складових наявної системи цілісного освітнього простору, де виразною ознакою є її розбудова на основі компетентнісного підходу. Мета дискусії полягала у переосмисленні значимості компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівців у вищій школі в умовах модернізації освіти крізь призму створення умов для самореалізації кожної особистості, яка формується в умовах лібералізації економіки, демократичних перетворень в Україні, а, відтак, визначення основних проєкцій та підходів до управління цим процесом з огляду на продуктивний зарубіжний досвід.



У семінарі взяло участь 72 учасники з 20 вищих навчальних закладів різних регіонів України, 2 науково-дослідних інститутів НАПН України та 3 вишів з Росії, Білорусії й Польщі.

Під час відкриття семінару до її учасників з вітальним словом звернувся проректор з наукової роботи ХНУ, професор, доктор технічних наук Параска Георгій Борисович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Авшенюк Наталія Миколаївна, директор ЦППП, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземних мов та методики викладання ХНУ Бідюк Наталя Михайлівна.

На пленарному засіданні обговорювалися ключові доповіді доктора педагогічних наук, професора, провідного наукового співробітника відділу



порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Десятова Тимофія Михайловича щодо концепції впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу у зарубіжному досвіді, та доктора педагогічних наук, доцента, завідувача лабораторії змісту професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, Сушенцевої Лілії Леонідівни щодо теоретичних засад професійної мобільності.

Після цього робота семінару продовжилась за секційними напрямками: «Професійна підготовка педагогічних працівників: зарубіжний досвід» та «Професійна освіта: світовий досвід». На офіційному закритті було підведено підсумки роботи у секціях та оголошено їх результати. У своїх виступах молоді й досвідчені науковці наголошували, що компетентісно-орієнтована освіта як складна, багатоаспектна проблема, яка розглядається в основному крізь призму ключових понять і механізмів, упроваджуваних у психолого-педагогічну теорію і практику освіти, у тому числі вищої школи, не є достатньо дослідженою. Оскільки компетентність розглядається інтегральною характеристикою і виховання дошкільного виховного закладу, і учня школи, і студента вищого навчального закладу як майбутнього фахівця, що формується у навчально-виховному процесі в системі освіти, то здобуті ним знання, уміння й навички перестають бути «символічним капіталом». А відтак, пріоритетною у дослідженнях має стати проблема розробки основних підходів до розвитку ключових особистісних і професійних компетентностей для вирішення конкретних соціальних, професійних завдань, у яких можуть виявитися і реалізуватися здобуті знання, уміння й навички.

Наукове обґрунтування напрямів щодо вирішення зазначених проблем детермінувало переосмислення стратегій модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу. Адже, у документах Європейської Комісії підкреслюється, що використання компетентнісного підходу для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої, зокрема й педагогічної, освіти у напрямі більшої адаптації до ринку праці у довгостроковій перспективі. Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства із збереженням досягнень та традицій національної вищої освіти, врахуванням державного стандарту і складових галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти, регіональних особливостей при підготовці фахівців із впровадженням ступеневої структури освіти мають стати ключовими у вітчизняних нормативних документах у галузі розвитку національної вищої освіти.

Результати роботи міжнародного науково-методологічного семінару знайдуть своє відображення у науковому фаховому журналі «Порівняльна професійна педагогіка».

Авшенюк Наталія Миколаївна
завідувач відділу порівняльної
професійної педагогіки
Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

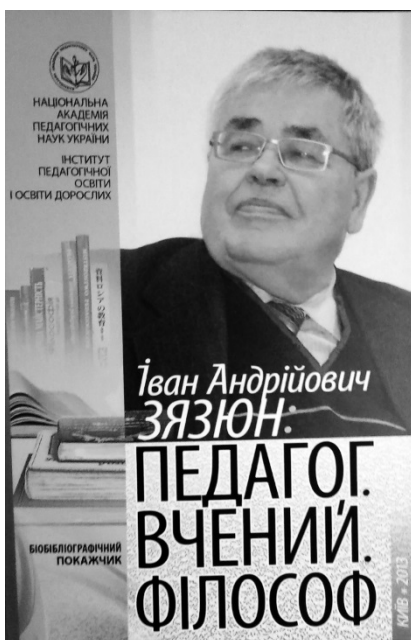


НАУКОВА РЕЦЕНЗІЯ

на бібліографічний покажчик

«Іван Андрійович Зязюн: Педагог. Вчений. Філософ»

(упорядник Л. Н. Штома, науковий редактор Н. Г. Ничкало)



Бібліографічний покажчик присвячений Івану Андрійовичу Зязюну, доктору філософських наук, професору, дійсному члену НАПН України, Заслуженому працівнику вищої школи УРСР, кавалеру орденів «За заслуги» 1, 2, 3 ступенів і Золотої медалі Спільки вчителів Польщі, засновнику наукової школи педагогічної майстерності, директору Ін-ту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

У покажчику представлено творчий доробок вченого більш ніж за 40 років наукової діяльності, зокрема: монографії, підручники, навчально-методичні посібники, концепції, програми, довідкові видання, статті із наукових збірників, матеріалів наукових конференцій, публікації в періодичній пресі тощо, які розкривають багатогранну наукову діяльність академіка І. А. Зязюна з філософії освіти та естетичного виховання, теорії педагогічної майстерності, історії педагогіки та його

філософсько-педагогічні роздуми.

Структура покажчика відповідає чинним вимогам і рекомендаціям, містить 3 розділи та допоміжні матеріали.

Розділ 1 «Життєвий і творчий шлях Івана Андрійовича Зязюна» презентує статтю В. Г. Кременя, доктора філософських наук, професора, академіка НАН і НАПН України, президента НАПН України «Педагогіка добра академіка Івана Зязюна», в якій висвітлено життєвий шлях, науково-педагогічну та громадську діяльність вченого. Далі розміщено біографічну довідку основних дат його життя і діяльності у хронологічному порядку. Матеріали про науково-творчу діяльність вченого представлені у вигляді хронологічного опису публікацій про життєвий шлях, науково-педагогічну та громадську діяльність академіка.

Розділ 2 «Хронологічний покажчик праць І. А. Зязюна» містить бібліографічні описи праць вченого, які згруповано за російсько-українською абеткою та розміщено за прямою хронологією з виділенням років видання, а в межах року – за видами документів, а саме: книги та брошури українською й російською мовами, іноземними мовами; статті та інші матеріали з періодичних видань, збірників наукових праць, матеріалів конференцій; рецензії; видання, де вчений є упорядником, укладачем чи одним із укладачів; праці, у підготовці яких вчений брав участь як головний або відповідальний редактор, голова або член редколегії.

У Розділ 3 «Наукова школа І. А. Зязюна» подано бібліографічний опис дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора та кандидата наук, керівником і



науковим консультантом яких був І. А. Зязюн; представлено філософсько-педагогічні роздуми вченого.

Допоміжні матеріали бібліографічного покажчика містять слово від упорядника; іменний покажчик, в якому наведено прізвища авторів, співавторів, упорядників, редакторів та інших осіб, відомості про яких є в бібліографічних записах; алфавітний покажчик назв праць вченого.

Бібліографічний покажчик адресовано науковцям, аспірантам, докторантам, педагогам загальноосвітньої, професійної і вищої школи, слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, працівникам науково-методичних центрів і кабінетів, освітянських бібліотек, студентам вищих навчальних закладів, всім, хто цікавиться проблемами теорії та історії педагогіки, педагогічної майстерності, естетики, етики, філософії. Покажчик може використовуватися у науково-дослідній, науково-методичній і практичній діяльності освітян та тих, хто цікавиться питаннями розвитку педагогічної науки та освіти.

Бідюк Наталя Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практики іноземної мови
та методики викладання
Хмельницького національного університету



CONTENTS

*FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER AND ADULT EDUCATION
IN FOREIGN COUNTRIES: HISTORICAL ASPECT*

- Larysa Luk'yanova**
HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF ANDRAGOGUES' TRAINING
IN POLAND..... 7
- Evelina Bohiv**
ACTIVITIES OF NATIONAL UNIVERSITIES IN GERMANY:
HISTORICAL RETROSPECTIVE REVIEW 15
- Maryna Velushchak**
HISTORY AND DEVELOPMENT OF BUSINESS EDUCATION IN THE USA 22
- Oksana Shyika**
THE PECULIARITIES OF GERMAN AND AUSTRIAN UNIVERSITIES'
DEVELOPMENT IN THE 18TH CENTURY 28
- Olena Davydenko**
THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF SECRET ORGANIZATION
OF TEACHERS IN POLAND (1939-1944) 34
- Iryna Lytovchenko**
ORIGIN OF THE TERM «ANDRAGOGY» AS SYMBOL OF THE NEW
BRANCH OF ADULT EDUCATION..... 43
- Natalia Teryokhina**
INFORMAL ADULT EDUCATION IN MODERN EDUCATION ENVIRONMENT ... 51

INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION OF EUROPEAN COUNTRIES

- Natalya Bidyuk**
PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND COMMUNITY
ORGANIZATIONS IN THE SPHERE OF WOMEN'S EDUCATION
DEVELOPMENT AND SUPPORT IN THE USA..... 58
- Liliya Sushentseva**
THEORETICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL
MOBILITY IN THE WORKS OF FOREIGN SCIENTISTS 67
- Viktor Kyrychenko, Mykola Skyba**
COGNITIVE CONSTRUCTIVISM AND THE LEVEL OF INTEGRATING
THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF AN ACADEMIC DISCIPLINE
IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE 75



Natalia Avshenyuk ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF HIGHER EDUCATION DEGREE PROGRAMS WITHIN TRANSNATIONAL EDUCATION ENVIRONMENT	84
Olena Yarova TENDENCIES OF EDUCATIONAL PROCESS OPTIMIZATION IN ELEMENTARY SCHOOL OF THE EUROPEAN UNION.....	93
Vasyl Bilokopytov EDUCATION PROGRAMS OF EUROPEAN UNION FOR UNIVERSITIES AND STUDENTS	103
Maria Leshchenko, Natalya Buhasova THE IMMIGRANT EDUCATION IN SWEDEN: INTEGRATIVE POLICY	110
Tetyana Klochkova RISK SOCIETY AS FACTOR OF INFLUENCE ON TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT	119
Iryna Chystyakova MAIN FEATURES OF UNIVERSITY NETWORKS' ACTIVITY: EUROPEAN CONTEXT	127
Oksana Ovcharuk INTERNATIONAL STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN COUNCIL.....	136
<i>REFORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH</i>	
Tymofiy Desyatov CONCEPT OF IMPLEMENTING MODERN STANDARDS OF PROFESSIONAL EDUCATION INTO LEARNING PROCESS OF HIGHER SCHOOL ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH: FOREIGN EXPERIENCE	145
Zhanna Chernyakova VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GREAT BRITAIN: COMPETENCE APPROACH.....	154
Kateryna Borsuk COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO A MODERN TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE DETERMINATION	163
Olena Zhyzhko COMPETENCE APPROACH IN THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS WORKING WITH ADULTS IN MEXICO AND VENEZUELA.....	174



Mykola Sbruyev COMPETENCIES MATRIX OF RESEARCH ADMINISTRATORS IN U.S. UNIVERSITIES.....	181
<i>PROSPECTIVE TRENDS OF PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF COMPARATIVE STUDIES</i>	
Vyacheslav Kudin GNOSEOLOGY ORIGINS OF MODERN PEDAGOGICS	189
Svitlana Tezikova MODERN TENDENCIES OF TEACHER EDUCATION IN THE USA.....	198
Eva Vyshnevskia THE ESSENCE, GENESIS AND FUNCTIONS OF TEACHERS’ POSTGRADUATE EDUCATION	208
Natalia Pazyura THE ROLE OF TEACHING PERSONNEL IN WORKERS’ PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN CORPORATE TRAINING IN JAPAN.....	215
Olesya Sadovets TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AIMED AT THE INCREASE OF STUDENTS’ ACADEMIC ACHIEVEMENTS: EXPERIENCE OF THE USA	224
Yulia Samoylova PECULIARITIES OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TERMS OF INNOVATIVE SCHOOL NETWORKS OF THE USA	232
Lidia Lamanova THE ESSENCE AND SIGNIFICANCE OF THE «PEDAGOGICAL QUALIFICATION» REGULATORY CATEGORY THROUGH THE PRISM OF A TEACHER’S FUNCTIONS.....	239
Kyryl Kotun APPLYING TEACHING PORTFOLIO IN THE PROCESS OF A PRIMARY TEACHER’S TRAINING IN FINLAND	246
Maria Sakhno PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS ON MASTER COURSES AT THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN.....	256
Larysa Movchan PEDAGOGICAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN EUROPAEN UNION COUNTRIES UNDER MULTILINGUALISM CONDITIONS	263



Oksana Pryshlyak IMPROVEMENT OF UKRAINIAN TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF PROGRESSIVE IDEAS OF FOREIGN EXPERIENCE.....	269
<i>FOREIGN EXPERIENCE OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING: INNOVATIONS AND PRACTICAL WAYS OF REALIZATION</i>	
Natalia Mukan PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN «INTERNATIONAL RELATIONS» SPECIALITY IN UNIVERSITIES OF RUSSIA, THE USA, AND UKRAINE	275
Vira Polishchuk PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING FOREIGN APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS	281
Andriy Kaplun IMPACT OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGY AND INNOVATIVE TEACHING METHODS ON THE TRAINING OF SKILLED WORKERS IN POLAND AND UKRAINE	288
Vitaliy Tret'ko SCIENTIFIC AND RESEARCH TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS MASTERS IN THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN.....	296
Olena Loput'ko FOREIGN EXPERIENCE CONCERNING IMPLEMENTATION OF BLENDED METHOD IN THE PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	307
Inna Pododimenko CURRENT TRENDS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN COMPUTER SCIENCES AT JAPANESE UNIVERSITIES	315
Yana Proskurkina THE EXPERIENCE OF FOREIGN STUDENTS' PREPARATION TO STUDYING AT MEDICAL SCHOOLS OF THE USA	324
Svitlana Huk QUALIFICATIONS IN PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL REHABILITATION SPECIALISTS IN GREAT BRITAIN	330
Mykhaylo Torchynskyi, Iryna Voloshyna PECULIARITIES OF FOLKLORE STUDIES SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING: UKRAINE AND THE USA.....	338
Lyudmyla Nasilyenko SPECIFICITY OF FUTURE LAWYERS' PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE AND GERMANY	345



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії та тенденції розвитку освіти, зарубіжний досвід вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем.

Для здійснення публікації у журналі «Порівняльна професійна педагогіка» матеріали приймаються з 1 січня до 15 червня та з 1 вересня до 15 грудня.

Для публікації статті у науковому журналі просимо надсилати:

- відомості про автора (бланк додається);
- електронний варіант наукової статті (надісланий на електронну адресу sharan@ukr.net);
- підписаний автором роздрукований текст статті (обсягом від 8 до 12 сторінок; мови друку – українська, російська, англійська, польська; у редакторі Microsoft Word 7.0 чи вище, шрифтом Times New Roman; інтервал – 1,5; кегль – 14; відступ абзацу – 1 см; поля: зліва – 2,5 см; справа – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см;).

Стаття має бути науково та літературно відредагованою і містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання вказаної проблеми і на які опирається автор;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження;
- висновки результатів дослідження;
- перспективи подальших розвідок.

Статті, що не відповідають чиним вимогам, до друку не приймаються і не повертаються. **За достовірність викладених фактів, цитат і посилань несуть відповідальність автори.**

Вимоги до оформлення статті

У верхньому лівому кутку листа:

- **індекс УДК** (Times New Roman – 14 пт);
- **ініціали та прізвища авторів** (Times New Roman – 14 пт). Порядок подання: **ім'я, по-батькові, прізвище** (великими літерами);
- **науковий ступінь, вчене звання**;
- **місце роботи** (навчання) з зазначенням юридичної адреси закладу;
- **назва міста, країни** (Times New Roman – 14 пт);
- **пустий рядок** (Times New Roman – 14 пт);
- **назва статті** – великими літерами (Times New Roman – 14 пт, **жирний**); назва статті подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
- **пустий рядок** (Times New Roman – 14 пт);
- **анотація українською мовою** обсягом 10 рядків машинописного тексту (Times New Roman – 14 пт, *курсив*); перелік ключових слів (не менше 8), що починається зі слів: «Ключові слова:» (Times New Roman – 14 пт);



- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **текст статті;**
- слово «**Література**» по центру (Times New Roman – 14 пт, **жирний**)
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **перелік літератури** (від 5 до 12 літературних джерел) необхідно оформити відповідно до чинних вимог оформлення літератури. З вимогами до оформлення можна ознайомитися на сайті журналу: <http://khnu.km.ua/angl/j/>

Після статті мають бути викладені анотації російською (10 рядків машинописного тексту) і англійською мовами (200-250 слів) з такою інформацією:

- **ініціали та прізвища авторів;**
- **науковий ступінь, вчене звання;**
- **місце роботи** (навчання) з зазначенням фізичної адреси закладу;
- **назва міста, країни** (Times New Roman – 14 пт);
- **назва статті;**
- **анотація;**
- **ключові слова.**

Після вищезначених даних потрібно продублювати список використаних джерел транслітерацією латиницею вихідних даних джерела (автор, видавництво) і перекладом назви англійською, якщо оригінал джерела подано кирилицею (див. зразок). Для автоматичної транслітерації кирилических символів рекомендовано користуватися сайтом <http://translit.kh.ua/?lat&passport>

Аспіранти подають статті з рецензією наукового керівника; автори без наукових ступенів – з рецензією доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності.

Наукові праці докторів наук друкуються у журналі безкоштовно.

Сторінки одного роздрукованого примірника нумеруються олівцем на звороті.

За додатковою інформацією звертатися за телефонами:

0682036327 (Руслан Володимирович – технічний секретар)

0672883673 (Олеся Володимирівна – відповідальний секретар)

Статті надсилати за адресою: Шарану Р. В., вул. Зарічанська, 38, кв. 22, м. Хмельницький 29019.

e-mail: sharan@ukr.net

Вартість однієї сторінки публікації – 25 грн.

Реквізити для переказу коштів:

Українська технологічна академія (ХРВ УТА)

Р/р **26005301154** в ВАТ «Держощадбанк України» м. Хмельницький

МФО **315784**, код ЄДРПОУ **22772370**

(призначення платежу: участь у семінарі / оплата статті)

З обов'язковою приміткою! – «Порівняльна педагогіка»



Приклад оформлення статті:

УДК: 37 (475) (09) "1939/1944"

О. В. ДАВИДЕНКО, аспірант

Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя, МОН України
вул. Кропив'янського 2, м. Ніжин, 16600, Чернігівська обл., Україна
davudenkoalyona@mail.ru

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТАЄМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ
ВЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ (1939-1944 рр.)**

***Анотація.** Досліджено особливості становлення та розвитку Таємної організації вчителів, основні напрями її діяльності в період німецько-фашистської окупації в Польщі (1939-1944 рр.) як координаційного та керівного центру польської підпільної освіти. Проаналізовано передумови її виникнення, основні організаційні засади, а також навчальні програми, інструкції, відозви для закладів таємної освіти. З'ясовано, що багатогранна діяльність Таємної організації вчителів, яка згодом переросла в потужну освітньо-виховну інституцію, і сьогодні представляє значний науково-пізнавальний інтерес.*

Ключові слова: німецько-фашистська окупація, Таємна організація вчителів, освітня політика, підпільна освіта, програмні засади.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Таємна організація вчителів (ТОВ) виникла у Польщі в період...

Література

1. Добрынин М. А. Развитие общеобразовательной школы и педагогической мысли Польши : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / М. А. Добрынин; Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. – Брест, 2003. – С. 165.
2. Archiwum Akt Nowych. – Sygn. 202/ VII-1. – Zespół akt Delegatury Rządu na Kraj // Wytoczne polityki pracy oświatowej. – S. 11–12.
3. Ignatowicz A. Tajna Oświata i Wychowanie w Okupowanej Warszawie / A. Ignatowicz. – Warszawa : Fundacja «Warszawa Walczy 1939-1945»: [Bellona], 2009. – S. 36–37.
4. Walczak M. Nauczycielstwo w latach okupacji / M. Walczak // Związek nauczycielstwa polskiego: Zarys dziejów 1905-1985. – W – wa : Instytut Wydawn. Związków Zawodowych, 1986. – S. 289.
5. Wycech C. Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji / C. Wycech. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1964. – S. 29.

Після статті:

Е. В. ДАВЫДЕНКО, аспірант

Нежинский государственный университет им. Николая Гоголя, МОН Украины
ул. Кропив'янського 2, г. Нежин, 16600, Черниговская обл., Украина
davudenkoalyona@mail.ru



СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТАЙНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ (1939-1944 гг.)

Аннотация. Исследованы особенности становления и развития Тайной организации учителей, основные направления ее деятельности в период немецко-фашистской оккупации в Польше (1939-1944 гг.) как координационного и руководящего центра польского подпольного образования. Проанализированы предпосылки ее возникновения, основные организационные принципы, а также учебные программы, инструкции, обращения для учреждений тайного образования. Установлено, что многогранная деятельность Тайной организации учителей, которая со временем переросла в мощную образовательно-воспитательную институцию, и сегодня представляет значительный научно-познавательный интерес.

Ключевые слова: немецко-фашистская оккупация, Тайная организация учителей, образовательная политика, подпольное образование, программные принципы.

O. V. DAVYDENKO, postgraduate student
Nizhyn State Mykola Hohol University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
2 Kropyvnyanskoho Str., Nizhyn, 16600, Chernihiv region, Ukraine
davudenkoalyona@mail.ru

THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF SECRET ORGANIZATION OF TEACHERS IN POLAND (1939-1944)

Abstract. Formation and evolution of Secret organization of teachers, its main activities during the Nazi occupation of Poland (1939-1944) as the coordinating and governing centre of Polish underground education have been considered. The conditions of its origin, basic organizational principles, as well as curricula, instructions, appeals for establishment of secret education have been analyzed. It has been determined that multifarious activity of Secret organization of teachers, which eventually became a powerful educational institution, is of great scientific and cognitive interest even nowadays. The peculiarities of the establishment and development of Secret teachers' organization in Poland have been outlined. It has been stated that Secret teachers' organization played a leading role in providing underground education in the years of occupation, organized secret training at all levels, provided financial assistance to teachers who were deported from the territory of Poland, which ceded to the Reich, and carried out educational work among the population. The dominant role of the Secret teachers' organization among other teachers' organizations that existed before the war in Poland has been defined. Foundation conditions of Interalliance Commission of Agreement of teachers' organizations and societies for the period of occupation have been described. It has been determined that the mission of the Commission was to implement education policy, aimed at combating the invader, secretly organize education as a primary, vocational training, enabled by German colonial authority, and to form secret sets on the basis of secondary and higher education for the period of occupation.



Keywords: Nazi occupation, Secret organization of teachers, educational policy, the principles of secret educational programs.

Bibliography

1. Dobrynyn M. A. The development of a comprehensive school and thinking of Poland : dys. ... d-ra ped. nauk 13.00.01 / M. A. Dobrynyn; Brestskiyi hosudarstvennyi unyversytet im. A.S. Pushkina. – Brest, 2003. – P. 165.
2. Archives of New Acts. – Sygn. 202/ VII-1. – The records of the Delegation of the Country's Government // Wytyczne polityki pracy oswiatowej. – P. 11–12.
3. Ignatowicz A. Secret Education and Education in Occupied Warsaw / A. Ignatowicz. – Warszawa : Fundacja «Warszawa Walczy 1939-1945»: [Bellona], 2009. – P. 36–37.
4. Walczak M. Teachers under occupation/ M. Walczak // Związek nauczycielstwa polskiego: Zarys dziejów 1905-1985. – W – wa : Instytut Wydawn. Związków Zawodowych, 1986. – P. 289.
5. Wycech C. From the history of secret education in the years of occupation / C. Wycech. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1964. – P. 29.

ЗРАЗОК РЕЦЕНЗІЇ

РЕЦЕНЗІЯ

на статтю _____
посада, прізвище, ініціали автора та назва статті _____
Текст рецензії _____

Рецензент: _____
науковий ступінь, вчене звання, посада, прізвище, ініціали _____

«__» _____ 20__ р. _____
підпис

Підпис завіряється печаткою

Примітка. Рецензія на статтю пишеться в довільній формі.

Обов'язково підкреслюється:

- новизна теоретичних результатів та їх практичне значення;
- відповідність назви статті її змісту;
- обґрунтування висновків, зроблених автором;
- висновок (статтю прийняти до публікації).

Адреса редакцій:

Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет
вул. Інститутська 11, ауд. 4-427
м. Хмельницький
Україна, 29019
Офф. сайт: <http://khnu.km.ua/angl/j/>
e-mail: sharan@ukr.net

Підп. до друку 25.06.2013. Ум. друк. арк. – 27,65. Обл.-вид. арк. – 27,0
Папір офсетний. Друк різнографією
Наклад 100, зам. № 174/13

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013